



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE/ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

MARTA PRISCILA COSTA SOARES DE OLIVEIRA

**AÇÕES E TENSÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O PROBNCC PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN**

MOSSORÓ/RN

2023

MARTA PRISCILA COSTA SOARES DE OLIVEIRA

**AÇÕES E TENSÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O PROBNCC PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira

MOSSORÓ/RN

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

O48a Oliveira, Marta Priscila Costa Soares de
AÇÕES E TENSÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA:
O PROBNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE
MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN.. / Marta Priscila Costa
Soares de Oliveira. - Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte., 2023.
137p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. PROBNCC. 2. Unidades de Educação Infantil (UEIs).
3. Política. 4. Currículo. 5. Mossoró/RN. I. Oliveira, Marcia
Betania de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARTA PRISCILA COSTA SOARES DE OLIVEIRA

**AÇÕES E TENSÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O PROBNCC PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN.

Aprovada em ____/____ de 2023.

Banca examinadora

Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra Rita de Cássia Prazeres Frangella
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra Giovana Carla Cardoso Amorim
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

Profa. Dra Maria Edgleuma de Andrade (Suplente)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Ao meu Deus, que é o princípio de toda sabedoria e o meu Orientador primeiro em todas as minhas escolhas. Ao meu esposo, Leandro, primeiro incentivador dessa formação; aos meus filhos, Sarah, Leandro Filho e Pedro Lucas, fonte de recarga e fortaleza, sinônimo da revelação do amor do meu Deus em minha vida; aos meus pais, Antônio Egídio e Fátima, por representarem amor incondicional e aconchego em minha vida. Agradeço por sempre estarem ao meu lado nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, autor e consumidor da minha vida, princípio de toda sabedoria e conhecimento e meu Orientador Primeiro. A Ele recorri em todos os momentos, desde a escolha por realizar esta pesquisa, a escolha da minha orientadora e nos momentos em que o meu entendimento já não conseguia fluir. Foi a partir dEle que o desejo de parar no meio do caminho foi transformado em força e perseverança para prosseguir. Sou grata a Ele por ter chegado até aqui.

Ao meu esposo, Leandro Moreira, o primeiro que acreditou na minha capacidade de ser mestra em Educação. Obrigada por estar sempre ao meu lado em todas as circunstâncias e por se propor a construir comigo a nossa história. Mesmo não se identificando com as leituras do meu texto, foi parceiro constante nessa caminhada. Sou grata até mesmo pelos momentos em que, preocupado com a minha saúde, se dispôs a me apoiar, caso o meu desejo fosse parar. Mas, sempre me estimulando a prosseguir com palavras de ânimo, acreditando que eu “sou a MELHOR”, palavra que me fazia sorrir muitas vezes, mas me fortalecia por saber que posso não ser a melhor, mas posso fazer o meu MELHOR. Te amo!

Aos meus filhos, HERANÇA do meu Deus, Sarah Letícia, Leandro Filho e Pedro Lucas. A existência de vocês já é, por si só, motivo de força e perseverança em tudo o que me proponho a fazer. Sou grata por todas as divisões das tarefas em nosso lar, ao silêncio da casa, que muitas vezes foi solicitação necessária, por compreenderem a necessidade de me dedicar à leitura e à escrita durante esse processo, precisando muitas vezes me ausentar dos nossos momentos ou replanejar as atividades da nossa família. Vocês são fortaleza e fonte de alegria na minha existência. Espero que, ao vivenciar os perrengues da caminhada comigo, sendo meus ouvidos mais atentos e também os que estavam mais próximos nos momentos que a impaciência dominou as minhas ações, não os faça desistir de se capacitarem, mas os fortaleça como fonte de inspiração, acreditando que, quando estamos primeiramente com o Senhor, se nos dedicarmos, somos capazes de alçar voos altos. Amo vocês!

Aos meus pais, Antônio Egidio (Santo) e Maria de Fátima, por acreditarem em mim e serem meu maior exemplo de cuidado, amor e FAMÍLIA. Por cada preocupação, por me fazer saber que o melhor para mim é que eu esteja bem. Gratidão por serem sempre, não somente nesse percurso, meu porto seguro. Sou grata à minha mãe, que me levou até a formação de pedagoga, pois foi a partir daí que descobri um amor pela educação. Ela, que iniciou esse

percurso na Escola Normal, mas a vida não lhe permitiu prosseguir nesse caminho, porém sempre foi fonte de incentivo na educação de seus filhos.

Aos meus irmãos, Eglyândio, Jussara e Isaac, e juntamente com eles, meus sobrinhos, cunhadas e cunhados. A existência de vocês em minha vida já é, por si, uma fortaleza e uma contribuição nessa caminhada, pois tenho certeza de que posso contar com cada um em todo tempo. Mesmo não tendo uma relação direta com as produções, cada comentário ou brincadeira, como “Tenho certeza que você nunca vai parar de estudar”, “Ainda está na frente do computador, acho que já faz uns dez anos que você escreve”, ou mesmo quando nas brincadeiras ameacei não colocar os seus nomes nos meus agradecimentos (rsrsrs). Na verdade, essa frase se tornou um clichê, fonte das nossas melhores risadas. Meus filhos e esposo que o digam. Em cada simples gesto me fazem perceber como é bom ter família! Vocês são muito especiais!

Aos meus familiares, em nome da minha prima, Jaridsa Fagundes e sua família, por serem sempre palavra de carinho e incentivo, ouvido atento, boa companhia e fonte de amor incondicional desde sempre. Amo vocês!

Aos meus amigos, na pessoa da minha amiga de todas as horas Monalisa Medeiros, incentivo diário, carinho constante, paciência por ter uma amiga TÃO ocupada e mesmo assim se fazer tão presente e prestativa de forma incondicional.

À minha orientadora, Marcia Betania de Oliveira, minha mestra, referência em educação, antes mesmo de ingressar no mestrado. Dentre tantas coisas que aprendi com ela, destaco a sensibilidade, simplicidade e autonomia nas escolhas. Foi na relação através da sua orientação serena e incisiva, humilde e brilhante, que aprendi que devemos encarar todo o percurso do mestrado como “apenas mais um momento formativo”. O que não torna cada aprendizado, contribuição ou construção menos importante; ao contrário, nos faz vislumbrar cada instante como uma preciosa maneira de aprender de forma mais tranquila. Afinal, “é apenas mais um momento formativo”, que nos permite crescimento, seja através da afirmação das escolhas assertivas, pelos redirecionamentos de outras escolhas e/ou até mesmo o aprimoramento de ideias a partir da tecitura das contribuições de todos aqueles que perpassam pelo nosso percurso de se tornar pesquisador.

Às professoras e aos professores do mestrado em Educação, Hélio Júnior, Allan Solano, Arilene Medeiros, Ciclene Alves, Joaquim Barbosa. Aprendi muito com cada um de vocês. Por tudo, sou-lhes grata!

Às professoras Rita de Cássia Prazeres Frangella, Giovana Carla Cardoso Amorim, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Maria Edgleuma de Andrade, por suas leituras e valorosas

contribuições para com este trabalho. Sinto-me honrada em tê-las em minha banca de defesa. Por tudo, sou-lhes grata!

Às professoras, supervisoras, gestora das escolas da pesquisa e técnica da SME, por terem aceitado o convite para participar deste trabalho, por se mostrarem disponíveis e acessíveis em nossos contatos, pela riqueza das discussões construídas, por me permitirem aprender com vocês. Gratidão!

À equipe da UEI Adalgiza Fernandes Moreira, da qual faço parte, que me inspirou a pesquisar na educação infantil e me alimenta de aprendizados novos todos os dias. Minha admiração e gratidão!

À turma do mestrado em Educação 2021, em nome das colegas Anaylla e Mônica, um presente nesse percurso. Obrigada por todas as contribuições e por serem escuta sensível, apoio constante e suporte sempre que precisei. Espero que possamos nos encontrar em outros percursos. Gratidão por tudo!

Ao Grupo de Pesquisa Contexto, pelos momentos de discussão, partilha de saberes e oportunidades de aprofundamento teórico desta pesquisa. Nossos encontros foram sempre muito proveitosos. Gratidão pela acolhida e pelo aprendizado proporcionado!

À secretária do mestrado em Educação, Adiza, pela delicadeza do trato, pela presteza no atendimento e eficiência. Gratidão!

Finalizo com gratidão por todas as contribuições realizadas e cito um poema que me representa nesta caminhada, que só me acrescenta e me transforma a cada dia.

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho (PIZZIMENTI, 2013, n.p).

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) em torno da BNCC Educação Infantil e suas implicações em Unidades de Educação Infantil (UEIs), no município de Mossoró/RN. Buscamos responder à seguinte questão: como vêm ocorrendo/têm ocorrido as ações pro BNCC voltadas para Educação Infantil no município de Mossoró/RN, no período de 2019/2022? Definimos como objetivo geral investigar como vêm ocorrendo/têm ocorrido as ações do ProBNCC voltadas para Educação Infantil (EI) no município de Mossoró/RN. Como objetivos específicos pretendemos: compreender articulações políticas entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e Unidades de Educação Infantil (UEI) no município de Mossoró/RN em torno do ProBNCC; investigar sentidos de currículo e de docência a partir dos processos formativos mediados pela Secretaria Municipal de Educação nas Unidades de Educação Infantil; analisar as contribuições realizadas pelos professores, supervisores pedagógicos e gestores da Educação Infantil na Rede Municipal de Mossoró/RN através do ProBNCC. Utilizamos o Ciclo de Políticas e a Teoria da atuação do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores como material analítico sobre as atuações que vêm ocorrendo/têm ocorrido através do ProBNCC visando uma construção curricular a partir de orientações homogêneas, construindo significados diversos. Como lócus da pesquisa investigamos duas Unidades de Educação Infantil do município de Mossoró/RN, que fazem parte do polo 2 da Rede municipal de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação/SME. Como percurso metodológico, elegemos a pesquisa qualitativa, pois buscamos compreender como os sujeitos constroem seus significados a partir dos processos vivenciados de acordo com os contextos que são introduzidos. Utilizamos também a pesquisa denominada estado da questão, análise documental e entrevistas semiestruturadas para obtenção de dados. Favoreceu o nosso acesso aos participantes da pesquisa e aos dados o uso de instrumentos virtuais, tais como *Google meet* e *whatsapp*. Os sentidos construídos através das formações se relacionam com os aspectos que envolvem o ambiente escolar como também as culturas profissionais dos atores que vivenciam essa realidade como partes dos processos de tradução da BNCC no contexto da prática. Entendemos que, em cada espaço onde há atuação dos sujeitos com as políticas curriculares, ali se faz política e desta forma essa se mantém em constante movimento e transformação. A proposta de alinhamento curricular dos Estados e Municípios à BNCC, a partir da atualização dos PPPs das UEIs, se torna cada vez mais distante à medida que nos aproximamos das individualidades de cada Rede, UEI, Equipe, Turma e assim por diante, devido as realidades distintas de cada um desses espaços. As contribuições de cada ator nas escolas, são parte dessa construção curricular. O que não significa que os documentos curriculares são inúteis, mas que diante de realidades tão distintas, não parece plausível que se intencione a moldar as realidades em um único caminho, tomando como exemplo o próprio sentido da palavra currículo, mas que este seja entendido como um articulador de diversos caminhos que são construídos pelos saberes e experiências em parceria com todos os envolvidos com a realidade escolar.

Palavras-chave: ProBNCC. Unidades de Educação Infantil (UEIs). Política. Currículo. Mossoró/RN.

ABSTRACT

The present work has as its object of investigation the Support Program for Implementation of the Common National Curriculum Base (ProBNCC) around the BNCC for Primary Education and its implications in Primary Education Units (UEIs), in the city of Mossoró/RN, Brazil. We attempted to answer the following question: how have the pro-BNCC actions aimed at primary education in Mossoró/RN been carried out between 2019 and 2022? The investigation of how the ProBNCC actions aimed at primary education (EI) in the city of Mossoró have occurred was defined as the overall goal. We intend to understand the political articulations between the City Department of Education (SME) and the Primary Education Units (UEI) in the city of Mossoró around the ProBNCC; investigate the meanings of curriculum and teaching from training processes mediated by the City Department of Education and the Primary Education; and analyze the contributions made by teachers, pedagogical supervisors, and Primary Education directors. We used the Policy Circle and Acting Theory by British sociologist Stephen Ball and collaborators as analytical material for the actions that occurred through the ProBNCC in seeking curriculum construction from homogeneous orientations, building various meanings. As the locus of this research, we investigated two primary education units in the city of Mossoró, which are part of the second center of the city education network and the City Department of Education (SME). We chose qualitative research as the methodological course for we seek to understand how the subjects build their meanings from the processes they experience in agreement with the contexts that are introduced. We also used the State of the Question method of research, document analysis, and semi-structured interviews to obtain data. Our access to the participants of this research and the data was promoted by the use of virtual instruments such as Google meet and Whatsapp. The meanings built through teacher training are related to aspects involving the school environment, as well as the professional culture of each actor who experiences this reality, as parts of the BNCC interpretation processes in the practice context. We understand that policies are made in every space where subjects act in agreement with curricular policies and, therefore, those policies remain in constant movement and transformation. The proposed curriculum alignment of the states and municipalities with the BNCC, based on the updating of the Primary Education Units' PPPs, becomes increasingly distant as we approach the individualities of each Network, UEI, Team, Class, and so on, due to the different realities of each of these spaces. The contributions of each actor in the schools are part of this curricular construction. This does not mean that curriculum documents are useless, but that in the face of such different realities, it does not seem plausible that the intention is to shape realities in a single path, taking as an example the very meaning of the word curriculum, but may that be understood as a mean of articulation of different paths that are built by background knowledge and experiences in partnership with everyone involved with the school reality.

Keywords: ProBNCC. Primary Education Units (UEIs). Policies. Curriculum. Mossoró/RN.

LISTA DE QUADROS E DE FIGURAS

Figura 1 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.....	24
Figura 2 – Campo de Experiências na Educação Infantil.....	25
Quadro 1 – Pesquisa bibliográfica no site do POSEDUC sobre a Educação Infantil.....	28
Quadro 2 – Pesquisa bibliográfica no site do POSEDUC (linha de pesquisa Política e Gestão da Educação).....	29
Quadro 3 – Pesquisas acadêmicas sobre o ProBNCC	36
Quadro 4 – Caracterização dos documentos analisados.....	63
Quadro 5 – Análise do PPP das UEs investigadas.....	72
Figura 3 – Cronograma de atividades dos bolsistas do ProBNCC	81
Figura 4 – Histórico de alinhamento dos currículos do RN.....	83
Figura 5 – Informações sobre a rede municipal de ensino de Mossoró/RN.....	84
Quadro 6 – Identificação do local da pesquisa, função dos participantes, denominação atribuída na pesquisa, formação dos investigados, qualificação, tempo de atuação na Educação Infantil.....	73
Quadro 7 – Composição dos perfis em 2019, por Estado, dos bolsistas do ProBNCC.....	86
Figura 6 – Gráfico sobre a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil.....	112
Quadro 8 – Caracterização dos perfis dos bolsistas definidos pelo Documento Orientador (2019).....	87
Quadro 9 – Destaque sobre a BNCC em Editoriais do Movimento pela Base.....	91
Quadro 10 – Sentidos de currículo e de docência a partir das formações realizadas pelos atores do ProBNCC	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
GEED	Gerência Executiva de Educação e Desporto
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
POSEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RN	Rio Grande do Norte
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDEs	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEs	Secretarias Municipais de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UF	Unidades da Federação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE OS PERCURSOS CURRICULARES NACIONAIS.....	20
2.1	Um pouquinho sobre os caminhos percorridos na Educação Infantil: entre idas e vindas.....	20
2.2	A Educação Infantil como objeto de pesquisa no POSEDUC/UERN.....	27
3	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS MOVIMENTOS DA BNCC	34
3.1	Definição das pesquisas.....	35
3.2	Processos de produção da BNCC em pesquisas: dissertações	37
3.3	Ações do ProBNCC em pesquisas: artigos.....	42
3.4	Algumas considerações sobre o que dizem as pesquisas.....	47
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	50
4.1	O Ciclo de políticas e a Teoria da atuação como perspectivas teóricas de análise..	51
4.2	Percurso metodológico.....	60
4.3	Participantes e lócus da pesquisa.....	66
4.4	Caminhos para a construção dos dados	69
4.4.1	Percursos das entrevistas.....	70
4.4.2	Movimentos da análise documental: Projeto Político Pedagógico/PPP.....	71
5	AÇÕES DO PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-PROBNCC.....	78
5.1	Conhecendo o objeto de estudo: Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).....	78
5.2	(Con)Formação de Professores em prol da BNCC.....	82
5.2.1	A (Con)Formação de Professores no Documento Orientador do PROBNCC.....	84
5.3	O ProBNCC e a formação de professores na prática: sentidos de currículo e de docência.....	94
5.3.1	Contribuições dos participantes da pesquisa sobre o ProBNCC.....	107
5.4	O ProBNCC e o Documento Curricular do RN	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES.....	126

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) em torno da BNCC Educação Infantil e suas implicações em Unidades de Educação Infantil (UEIs), no município de Mossoró/RN. Buscamos responder à seguinte questão: como vêm ocorrendo/têm ocorrido as ações do ProBNCC voltadas para a Educação Infantil no município de Mossoró/RN no período de 2019 a 2022?

De acordo com informações constantes do site do MEC¹ (BRASIL, 2018), o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) foi lançado em 4 de abril de 2019, estabelecido pela Portaria MEC nº 331, 05 de abril de 2018, seguindo a homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no fim do ano de 2017. Tem como objetivo auxiliar Estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC. O então secretário executivo do MEC, Ricardo Machado Vieira, afirmou que “a base comum curricular é um sinalizador para que os secretários de educação dos estados possam conduzir praticamente dentro da organização federativa, com o apoio e sempre com a participação do MEC” (BRASIL, 2018).

Percebemos que o MEC tem o interesse de estar presente em todas as etapas de tradução da BNCC nos Estados e municípios, e essa atuação vem regular todos os movimentos em torno do programa. De acordo com as informações no portal do MEC (BRASIL, 2018), foram oferecidas bolsas para formação de multiplicadores da BNCC, sendo 809 para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 648 para docentes do Ensino Médio. A seleção desses profissionais deve ser feita pela comissão estadual de currículo e devem ser professores da rede de educação.

O então coordenador geral de Inovação e Interação com o Trabalho, da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, Danilo Leite Dalmon, afirmou que “eles [os professores] passam a participar dessa formação que o MEC oferece sobre como elaborar e implementar currículo, como revisar projeto pedagógico e como formar os professores” (BRASIL, 2018). Esses multiplicadores formarão outros professores, supervisores e gestores durante o processo de tradução da BNCC.

É previsto que o ProBNCC contará com a participação do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de representantes estaduais, como o Conselho Nacional dos Secretários

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/probncc>. Acesso em: 25 maio 2022.

Estaduais de Educação (CONSED); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e representantes municipais, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Entendemos que a presença de vários direcionamentos regulados pelo MEC limita as atuações de forma autônoma dos Estados e municípios durante todo o processo de tradução da BNCC, levando-os a agir de maneira orquestrada pelo MEC. Receber apoio instrucional e orientações é, de fato, necessário nesse momento. Porém, compreendemos que dirigir todos os passos e estimular processos homogêneos em meio a uma educação diversificada impede o protagonismo dos Estados e municípios e a autonomia das escolas, fato que pode refletir na contextualização que deve ser realizada de acordo com cada realidade vivenciada.

Compreender os percursos da Educação Infantil (EI) no contexto das políticas de currículo pode influenciar, esclarecer e até mesmo direcionar ações que favorecem os processos, planejamentos e resultados que hoje são alcançados e que em outros tempos não faziam parte dos objetivos propostos para essa etapa de ensino. Como exemplo, destacamos discussões sobre a qualidade da Educação Infantil proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), sobre os direitos de aprendizagem na BNCC ou mesmo sobre a inserção da EI na educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Pensar em políticas de currículo sem compreender sua finalidade ou o processo que as permeia dificulta uma reflexão crítica sobre o processo no qual elas estão inseridas.

Desse modo, compreendemos que a busca de significados que perpassam os movimentos da BNCC pode nos auxiliar a ter uma compreensão mais aprofundada sobre essa política e seus objetivos. Defendemos a ideia de que, em meio a esse processo de tradução da BNCC, dirigido pelo ProBNCC, currículo e docência têm sido significados pelos atores das UEIs (gestores, supervisores e professores) do município de Mossoró/RN, os quais contribuem para essa política através de sua atuação e concepção.

Destaco, a partir deste ponto, as motivações que moveram minha pesquisa sobre o ProBNCC no contexto da Educação Infantil. Escrevo em primeira pessoa do singular por se tratar de um percurso individual por mim vivenciado através de experiências e reflexões pessoais. Atuo na Educação Infantil desde 2000, inicialmente na rede privada de ensino como professora durante cinco anos. A partir de 2014, dou início à minha atuação na rede municipal de ensino de Mossoró/RN como professora e, posteriormente, como supervisora pedagógica, função que exerço até os dias atuais. Tais vivências moveram ao longo dos anos minha

curiosidade e desejo de enriquecer meus conhecimentos e compreensão sobre os significados do currículo nesse contexto da Educação Infantil.

Tudo isso me fez questionar que finalidades existiam nas mudanças que ocorreram nas propostas curriculares para a Educação Infantil, em especial na BNCC, quanto ao desenvolvimento de aprendizagens infantis. Isso porque compreendo que a interferência da BNCC na vida das crianças gera resultados e efeitos através da execução curricular por meio do que se busca alcançar.

Tenho refletido/questionado acerca das articulações políticas entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as Unidades de Educação Infantil (UEI) no município de Mossoró/RN que envolvem também o ProBNCC como meio de traduzir a BNCC para o contexto da prática. Outro questionamento se refere às contribuições de professores, supervisores pedagógicos e gestores da Educação Infantil na Rede Municipal de Mossoró/RN por meio do ProBNCC.

Em 2014, o meu ingresso na educação pública municipal me permitiu um contato maior com produções de/sobre políticas públicas, fato que me aproximou das discussões sobre políticas de currículo, principalmente quando assumi a função de supervisora pedagógica, por meio da qual vivencio um dos principais desafios dessa função, que é promover processo de formação continuada dos/para os professores.

Essa atribuição exige uma maior atenção de todos os envolvidos com a Educação Infantil aos documentos norteadores produzidos para essa etapa de ensino. Somo a essa preocupação, ainda, a necessidade de conhecer a legislação municipal e aportes teóricos que embasam a proposta curricular da rede municipal de ensino. Esses documentos devem ser inseridos no PPP das unidades com a colaboração de toda a equipe, tendo o supervisor como mediador desse processo.

Desse modo, foi despertado em mim o desejo de buscar sentidos através de respostas que não são acabadas, mas que geram novas perguntas. Entre as perguntas, estão as questões sobre os sentidos de currículo e de docência que são construídos a partir dos processos formativos mediados pela SME nas UEIs, no município de Mossoró/RN.

Após a homologação da versão final da BNCC (BRASIL, 2017), muitos questionamentos foram gerados, em especial, pelos professores, buscando identificar o porquê de mais uma política direcionada à Educação Infantil, pois até então as DCNEI (BRASIL, 2010) era a política vigente para essa etapa. Esse documento também utiliza a qualidade da educação como fator que a move e a direciona. Ambos os documentos convergem em alguns aspectos,

no que se refere aos eixos estruturantes, interações e brincadeiras, aos princípios éticos, estéticos e políticos.

No entanto, a BNCC traz outros direcionamentos, tais como os direitos de aprendizagem, os campos de experiência, entre outros. Diante dessas mudanças, surgem questionamentos sobre quais seriam as articulações políticas entre a SMEa e as UEIs no município de Mossoró/RN em torno da tradução e interpretação da BNCC por meio do ProBNCC. Tudo isso me fez compreender que, antes mesmo que os professores conheçam uma política de forma crítica, outra já vem para substituí-la ou redirecioná-la.

Tais movimentos em torno das políticas curriculares nos trazem questionamentos sobre o que se entende por currículo e por docência em meio aos processos formativos que envolvem essas produções, mais especificamente a produção e tradução da BNCC, os interesses que envolvem tais construções e como os atores envolvidos (dentre eles gestores, supervisores, professores e técnicos pedagógicos), em especial da SME e das UEIs, têm significado essas ações e contribuído para elas.

Para alcançar essa compreensão, é necessário refletir também sobre como vêm ocorrendo/têm ocorrido as ações do ProBNCC como instrumento utilizado para dirigir os movimentos de tradução da BNCC. Considerando-se que tais ações visam a formar e direcionar cidadãos, isso nos traz a responsabilidade de perceber a serviço de qual modelo de sociedade estamos direcionando as nossas crianças através das políticas curriculares.

Entender que uma das possibilidades de refletir sobre discussões recentes que envolvem propostas curriculares para a Educação Infantil por meio de políticas seria retornar à vida acadêmica. Particpei da seleção para cursar, como aluna especial², no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a disciplina “Políticas Públicas de Educação”, experiência que me inquietou e me motivou a não parar, mas a dar continuidade aos processos de busca.

Cursei assim mais uma disciplina como aluna especial, a saber, “Gestão Educacional em contextos locais”, a fim de me aproximar das discussões recentes sobre essa área, com o intuito de me inserir no campo da pesquisa em políticas educacionais, visando a me capacitar para mais uma etapa de minha formação acadêmica e refletir sobre tais processos. Após esse percurso, muitas inquietações me moveram, dentre elas, a indecisão sobre com qual linha de

² O Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) disponibiliza editais que proporcionam a alunos graduados a concorrer a uma vaga como aluno especial (não regular), através de carta de intenção dirigida ao professor responsável pela disciplina disponibilizada, justificando as razões que o motivam a cursar a disciplina como aluno especial, ressaltando as intenções futuras de pesquisas, vinculando-as ao interesse pela disciplina.

pesquisa do POSEDUC/UERN eu poderia contribuir e dela receber contribuições através do meu objeto de pesquisa.

Entendo que, tanto os processos de políticas como os processos de formação permeiam todas as áreas e se entrelaçam com todas. No ano de 2019, participei da seleção, submetendo meu projeto para a linha de pesquisa Formação humana e desenvolvimento profissional docente, para a qual o meu projeto não foi selecionado, o que me fez compreender que, através do meu objeto de pesquisa, eu poderia contribuir mais diretamente para a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Desse modo, compreendo que a presente pesquisa pode trazer reflexões, servir de apoio e contribuir com a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação como forma de debate e análise dos processos de constituição de políticas de currículo, nesse caso, a BNCC no município de Mossoró/RN no contexto da Educação Infantil. Essa análise se dá através de questões teórico-metodológicas, a partir de leituras descentradas, utilizando como modelo analítico o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992) e a Teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)

Sendo assim, entendemos que é necessário estudar o ProBNCC como norteador das ações em torno da BNCC no contexto da prática, através de formações dos professores, supervisores e gestores, promovendo modificações dos currículos e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP). É relevante compreender as etapas desse processo, iniciado com a produção da BNCC, os interesses envolvidos, os recursos e as estratégias direcionadas ao que o programa denomina “implementação³” e os impactos que ela vem causando.

Desse modo, definimos como objetivo geral desta pesquisa investigar como vêm ocorrendo/têm ocorrido as ações do ProBNCC voltadas para a Educação Infantil (EI) no município de Mossoró/RN. Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos: compreender articulações políticas entre a Secretaria Municipal de Educação e as Unidades de Educação Infantil no município de Mossoró/RN em torno da tradução e interpretação da BNCC por meio do ProBNCC; investigar sentidos de currículo e de docência a partir dos processos formativos mediados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) nas Unidades de Educação Infantil (UEI); analisar contribuições de professores, supervisores pedagógicos e gestores da Educação Infantil na Rede Municipal de Mossoró/RN por meio do ProBNCC.

³ Utilizamos no texto o termo “implementação” entre aspas, pois entendemos que as políticas não podem ser meramente implementadas (BALL; BOWE, 1992). Porém, alguns documentos e autores que utilizamos como referência fazem uso de tal termo para definir os movimentos de tradução da BNCC.

Entre tantas concepções de currículo, partimos dos estudos de Lopes e Macedo (2011), os quais apontam que não é possível definir currículo de forma única. As autoras afirmam que, em cada definição proposta que tenta negar ou aperfeiçoar um conceito já existente há acordos que definem os sentidos para tal termo. Sendo assim, entendemos que a construção curricular perpassa saberes e fazeres, que unem experiências, interpretações e traduções visando à promoção da aprendizagem. Desse modo, compreendemos que a BNCC em si não é capaz de fornecer à educação as experiências necessárias para se atingir a equidade e a qualidade educacional defendidas por esse documento.

Entender movimentos em torno da BNCC por meio do ProBNCC nos possibilita perceber atuações dos articuladores dessa política em contextos variados. Entendemos que tais articulações envolvem as ações dos movimentos em torno da sua tradução, interferindo diretamente nas propostas curriculares que estão sendo desenvolvidas nas UEIs (no caso da rede municipal de Mossoró/RN) e nas escolas, de maneira geral. Apesar de não apresentar uma concepção de currículo fechada, a BNCC afirma que a Base deve estar inserida nos currículos escolares através dos conhecimentos essenciais que ela define e que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Os discursos que movem a formulação e a tradução da BNCC são diversos, formados por significantes que implicam (e assim podem interferir) em determinadas práticas. Compreendendo que os significantes “limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252), buscamos compreender como têm sido significados currículo e docência no contexto da Educação Infantil no município de Mossoró-RN, através do ProBNCC, por meio dos processos formativos dos professores, supervisores e gestores para elaboração das propostas pedagógicas em articulação com a SME/Mossoró/RN.

Entendemos, assim como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 202), “que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou significação”. Esses sentidos vêm sendo construídos a partir da compreensão da necessidade de um currículo único que visa a suprir injustiças sociais.

Essa afirmação sobre currículo único, proposto pela BNCC, tem um embasamento em marcos legais que o sustentam, tendo como referência o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que reconhece essa necessidade de serem “fixados conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988); o inciso IV, Artigo 9º da LDB (BRASIL 1996) e o Artigo 26 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que reitera essa necessidade.

Tal afirmação pode se apresentar de forma contraditória na prática, pois essa homogeneização educacional através da proposta de alinhamento curricular pode ser complexa, quando nos deparamos com a diversidade de contextos existentes.

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o **alinhamento** de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8, grifos nossos).

Essa indicação proposta pela BNCC nos leva à compreensão, conforme afirma Biondo (2019, p. 25), “que a BNCC é uma política de homogeneização curricular que irá atuar sobre diferentes componentes da educação – currículo, formação docente, avaliação e materiais didáticos – com o objetivo de alcançar a normatização que propõe”. Tais componentes estão presentes no ProBNCC para inserir um modelo padrão norteado pela BNCC, por meio de influências que fazem parte de articulações existentes desde a sua produção.

Assim, entendemos, como Lopes (2008, p. 21), “que existe uma globalização econômica, capaz de determinar uma globalização política e cultural. Essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual”. Entendemos que a construção curricular deve envolver “a valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO, 2015, p. 2).

Embora tenha se buscado essa homogeneização, as interpretações que são dadas à BNCC e os sentidos construídos fragilizam essa proposta. Compreendemos política “como um ciclo contínuo, chamando atenção para o trabalho de recontextualização que ocorre nas escolas [...] Tudo isso sugere que a política educativa será gerada e posta em prática, simultaneamente dentro e ao entorno do sistema educativo” (BALL apud OLIVEIRA, 2016, p. 44).

Compreendemos, ainda, que, por mais que se defenda a ideia de currículo único, as traduções ocorridas no contexto da prática, das propostas curriculares, tendem a despadronizar essa ideia de centralidade. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 198) afirmam que o modo criativo como os professores trabalham visando a construir práticas moldadas às suas realidades situadas

em seus contextos locais é “um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática”.

As análises sobre a BNCC são diversas, e as compreensões dadas a essa política são, em muitos pontos, divergentes. No entanto, podemos compreender que ela é mais um passo na trajetória das políticas de currículo para a Educação Infantil. Um dos pontos positivos é a atenção que se tem dado nas discussões sobre o currículo educacional para a Educação Básica que, dessa forma, engloba a Educação Infantil. Entendemos que “tem sido crescente atenção à Educação Infantil no que tange às políticas educacionais: ações referentes ao financiamento, a ampliação da oferta de vagas, formação dos educadores, Diretrizes Curriculares, qualidade de atendimento, avaliação” (FRANGELLA; CAMÕES; DRUMMOND, 2021, p. 2).

Entre as ações voltadas para a Educação Infantil, devemos refletir sobre os movimentos em torno da BNCC por meio do ProBNCC, no que se refere à sua intencionalidade formativa, através das formações de professores, atualização do PPP das unidades educacionais e a construção de propostas curriculares associadas à BNCC. Desse modo, “políticas curriculares e formação de professores são alinhadas como territórios distintos, que se pareiam em codependência para consecução dos seus objetivos” (FRANGELLA, 2020, p. 385).

Com isso, podemos nos questionar como vêm ocorrendo/têm ocorrido as ações do ProBNCC e como todas elas têm influenciado as articulações entre a SME e as UEIs no município de Mossoró/RN. “Assim, entendemos a produção de políticas curriculares como produções político-discursivas que se dão numa luta pela significação” (FRANGELLA; CAMÕES; DRUMMOND, 2021, p. 3).

Essas articulações políticas envolvem vários atores, desde a sua formulação no campo das ideias até a sua execução na prática, com seus resultados e efeitos. Elas estão em constante movimento e sofrem alterações de acordo com as disputas que são vivenciadas em cada contexto. Para Lopes e Macedo (2011, p. 35), “o currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo”. Nesta pesquisa, buscamos compreender algumas dessas conversas em torno da tradução e da interpretação da BNCC por meio do ProBNCC, entendendo que estas são repletas de significados construídos através da linguagem em relação com a cultura, entendendo que “a cultura é regulada e regula os sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202).

Como perspectiva de análise para a questão levantada ao longo desta investigação, utilizamos o Ciclo de Políticas do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BALL; BOWE, 1992) e a Teoria de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Além de referenciais de Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006; 2018) a fim de compreender as atuações que

vêm ocorrendo/têm ocorrido através do ProBNCC, visando a uma construção curricular a partir de orientações homogêneas, construindo significados diversos, entendendo, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 202), que “todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação”. Desse modo, “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Tudo isso nos move a buscar compreender articulações políticas em torno da BNCC por meio do ProBNCC no município de Mossoró/RN na Educação Infantil. Ter clareza sobre esses percursos nos permite refletir sobre as ações que vêm motivando as nossas práticas, entendendo que elas interferem diretamente no desenvolvimento da criança e no perfil de cidadão que a escola vem formando/pretende formar.

Em seu modelo analítico, Ball e Bowe (1992) apresenta um ciclo contínuo constituído por três contextos principais produtores de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Buscamos observar as articulações a partir do ProBNCC, através das influências e contextos de regulação e controle, que buscam um currículo único que define aprendizagens essenciais, analisando a partir do modelo analítico do Ciclo de Políticas como se deu/vem se dando essas atuações tendo em vista a tradução da BNCC no município de Mossoró/RN. Nessa perspectiva, utilizamos a Teoria da atuação para investigar os significados de currículo e de docência construídos em torno das ações do ProBNCC nas Unidades de Educação Infantil e na Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN.

Como sujeitos da pesquisa, observamos gestores, supervisores e professores de duas Unidades de Educação Infantil do município de Mossoró/RN que fazem parte do polo 2⁴ da rede municipal de ensino e, ainda, atores da SME que atuaram/atua no ProBNCC. A escolha dessas unidades (a ser melhor apresentada no capítulo 3) se deu devido aos processos formativos que ocorrem de forma compartilhada entre eles e a SME/Mossoró/RN.

Entendemos que as instituições educacionais, através dos seus atores, têm um papel ativo desde a produção até a execução das políticas. Elegemos os professores, supervisores e gestores para contribuir com essa pesquisa, pois entendemos que eles vêm participando diretamente da produção política através das formações dirigidas pelo ProBNCC nas unidades educacionais como atores principais dos processos da constituição política. Tanto os sujeitos da pesquisa das UEIs como os da SME são professores, exercendo a função da docência ou outra função pedagógica/administrativa. Com essa escolha, entendemos, com Ball, Maguire e

⁴ A Secretaria de Educação de Mossoró/RN acompanha as Unidades Educacionais (escolas e UEIs) através de sua equipe de técnicos. As unidades são divididas por polo. No município de Mossoró/RN existem 3 polos, e em cada polo há 19 unidades educacionais (escolas e UEIs).

Braun (2016, p. 13), que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”.

Finalizada essa justificativa inicial, identificamos a perspectiva teórico-metodológica que embasa a presente pesquisa. Entendemos que as políticas não são postas de cima para baixo, mas que os atores influenciam e sofrem influências em diferentes contextos. Mainardes (2018, p. 3) afirma que “os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas”, mas atuam à medida que vão interpretar e contextualizar as propostas de acordo com a realidade vivenciada em cada espaço.

Desse modo, utilizaremos o Ciclo de Políticas para nortear nossa observação sobre as ações do ProBNCC, compreendendo que a escola pode estar presente em mais de um dos contextos apresentados através das suas contribuições, entendendo que esse material teórico é dinâmico e flexível, sendo possível um mesmo ator realizar contribuições em diferentes contextos. Para Mainardes (2006, p. 48),

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos.

Através da Teoria da atuação, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que a constituição das políticas sofre redirecionamentos através da atuação dos sujeitos nas unidades educacionais, lugar onde também a política é produzida de diferentes formas. Os autores procuram esclarecer o conceito das atuações políticas e definem três aspectos constitutivos da realidade escolar que baseiam essa conceptualização. “Esses aspectos – materiais, interpretativos e discursivos – tomados em conjunto, tornam-se uma versão de ‘semiótica de materiais’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 67, grifos do autor). Sendo assim, compreendemos que, através da atuação, os sujeitos constroem os significados da política e relacionam as possibilidades materiais e culturais de acordo com as construções discursivas que ganham espaço em cada realidade vivenciada.

Finalizada esta parte introdutória, apresentamos a estrutura organizacional deste texto como elemento norteador da leitura: no segundo capítulo, trazemos inicialmente um breve percurso das políticas curriculares nacionais da/para a Educação Infantil e seus direcionamentos/redirecionamentos. Atentamos para os objetivos que são pretendidos para essa etapa e as concepções de currículo e de criança que são apresentadas nos documentos curriculares para/da Educação Infantil. Apresentamos também dados de uma pesquisa bibliográfica realizada no site do POSEDUC/UERN com o objetivo de investigar o que tem

sido produzido sobre Educação Infantil nesse programa; mapeamos as produções apresentadas e como elas se relacionam com a nossa pesquisa, considerando como podemos contribuir para a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação em relação às reflexões sobre articulações de políticas curriculares da/para a Educação Infantil.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico: o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) discutido por Lopes e Macedo (2011); Mainardes (2006; 2018) e a Teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Apontamos também o percurso metodológico da pesquisa, através da abordagem e dos procedimentos utilizados, como também anunciamos os participantes que foram escolhidos para contribuir, através de suas experiências, o *locus* da pesquisa e os caminhos percorridos para a construção dos dados

No quarto capítulo, temos como objetivo apresentar resultados de pesquisas em torno da BNCC no contexto da Educação Infantil a partir de uma investigação de produções acadêmicas denominada Estado da Questão, com recortes do período de 2018 a 2021.

No quinto capítulo, analisamos o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). Trazemos uma discussão sobre a formação de professores a partir do Documento Orientador do PROBNCC (2019) e, na prática, analisamos os sentidos de currículo e de docência a partir dos processos formativos realizados pelos atores do ProBNCC, as contribuições dos participantes da pesquisa sobre esse processo e uma análise das articulações em torno do Documento Curricular do RN/EI.

Apresentamos algumas considerações sobre os significados encontrados no percurso da pesquisa de forma não conclusiva, mas apresentando novos questionamentos que trarão embasamento para novas buscas, entendendo que elas não são acabadas, mas contínuas.

É possível ponderar, a partir das reflexões feitas no decorrer da pesquisa, que a BNCC é uma política curricular que busca alinhar os currículos de todo o território nacional. Para que esse objetivo fosse alcançado, uma nova política foi construída, o ProBNCC. O instrumento principal utilizado para que esse alinhamento chegue ao contexto da prática é a formação docente e dos profissionais da educação. No entanto, esse alinhamento possui apenas uma aparência de simplicidade, pois existem vários fatores que interferem nessas ações.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE OS PERCURSOS CURRICULARES NACIONAIS

As mudanças nas propostas curriculares para a Educação Infantil foram constantes durante todo o seu percurso. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), houve uma expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo devido a fatores relacionados à intensificação da urbanização, à participação da mulher no mercado de trabalho e às mudanças na organização e estrutura das famílias. Tudo isso motivou demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos de idade.

Neste capítulo, trazemos inicialmente um breve percurso das políticas curriculares nacionais da/para a Educação Infantil e seus direcionamentos/redirecionamentos. Atentamos para os objetivos que são pretendidos para essa etapa e as concepções de currículo e de criança que são apresentadas nos documentos curriculares para/da Educação Infantil, como o RCNEI, o DCNEI e a BNCC. Em seguida, investigamos como a Educação Infantil tem ganhado visibilidade nas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN), na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, por meio de uma pesquisa bibliográfica para mapear o que tem sido produzido sobre Educação Infantil nesse programa e nos situar sobre as pesquisas desenvolvidas e quais direcionamentos elas apresentam com relação à Educação Infantil, considerando aspectos que venham a contribuir e/ou apontar norteamentos para a nossa pesquisa.

2.1 Um pouquinho sobre os caminhos percorridos na Educação Infantil: entre idas e vindas

Apontamos, nesta seção, alguns movimentos que envolvem a trajetória da garantia ao direito à Educação Infantil no Brasil. De acordo com Flores (2016), inicialmente, não datada a época específica, as primeiras instituições de atendimento ao público infantil eram de caráter assistencialista, visando a atender às crianças de baixa renda e a combater a pobreza para garantir sua sobrevivência, “atendendo crianças abandonadas, órfãs ou de origem pobre, cujas famílias não se achavam em condições de assumir a criação das mesmas: eram as Rodas de Expostos, depois os asilos ou orfanatos” (FLORES, 2016, p. 3).

Esse foi o motivo para se realizar ações de baixo custo no atendimento em creches e pré-escolas cujo foco não era no desenvolvimento da criança como ser social (BRASIL, 1998). “A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p. 17).

Flores (2016, p. 3) afirma que “somente a partir da década de [19]60, surgem de forma mais sistemática as primeiras instituições de caráter público voltadas ao atendimento em tempo integral das crianças de 0 a 6 anos”. Posteriormente, em 1970, as políticas educacionais recebem uma visão compensatória sobre o pré-escolar, tentando solucionar problemas apresentados nas escolas (KRAMER, 2006). Utilizando os processos da Educação Infantil como meio de beneficiar as escolas que sofriam influências de algumas instituições que não fazem parte do contexto brasileiro, segundo Kramer (2006, p. 3), “documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar”.

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o atendimento na Educação Infantil em creches e pré-escolas passa a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, destaca também o direito da criança a esse atendimento, afirmando, em seu Art. 3º, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 2019).

Esses direitos devem ser garantidos pelo Estado, pela família e pela comunidade. A escola é reconhecida como uma, não única, instituição que pode favorecer a execução desses direitos. Entendemos que essa autonomia da escola deve se relacionar também com a proposta curricular desde a sua elaboração, através da participação dos atores envolvidos e os interesses que norteiam as decisões e direcionamentos, visando a garantir os direitos das crianças de acordo com a realidade vivenciada em cada contexto local. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13, grifos do autor) afirmam que “professores, e um elenco cada vez mais diversificado de ‘outros adultos’ que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que ‘implementam’”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. E ainda propõe, considerando seu papel e sua responsabilidade, um “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”. (BRASIL, 1998, p. 12).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) é de caráter não obrigatório e visa a “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da

cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13). Ele apresenta orientações direcionadas às práticas pedagógicas dos professores, trazendo informações que visam a nortear os profissionais da educação que atuam na Educação Infantil. Segundo o RCNEI, a função desse documento é “contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (BRASIL, 1998, p. 13).

O documento ressalta que a cultura deve estar inserida nos currículos das instituições, sendo considerada uma fonte valiosa para a intervenção pedagógica. “Além disso, o conhecimento das questões específicas de cada região, sejam elas de ordem econômica, social ou ambiental permitem a elaboração de propostas curriculares mais significativas” (BRASIL, 1998, p. 65). Entende ainda que as especificidades da Educação Infantil exigem uma flexibilização das propostas pedagógicas e dos objetivos educacionais que se pretende alcançar. Tal entendimento sobre a Educação Infantil nos chama a atenção e nos faz questionar se tais conceitos não seriam ainda válidos nos dias atuais.

De caráter obrigatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), por sua vez, reforçam a importância da qualidade. Segundo documentos oficiais do MEC, “com força de Lei, as Diretrizes elaboradas naquele momento tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como inequívoco requisito para o cumprimento do direito das crianças” (BRASIL, 2009, p. 18). Tais diretrizes apontam como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, apresentam a definição e os conceitos de criança, de educação e de currículo e baseiam-se em três princípios para nortear suas propostas pedagógicas, os princípios éticos, políticos e estéticos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p. 7), “o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”.

Entre 17 e 19 de junho de 2015, foi realizado em Brasília/DF o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada, e em dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC, através do evento Dia D da BNCC. Em 3 de maio de 2016, a 2ª versão da

BNCC foi disponibilizada. De 23 de junho a 10 de agosto de 2016, foram realizados 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. De caráter obrigatório, o documento obteve sua versão final aprovada para essa etapa, defendendo a garantia dos direitos de aprendizagem para as crianças e das propostas pedagógicas com equidade.

Segundo Lopes (2018, p. 25), “muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação”. Antes da aprovação da versão final, a Base percorreu um caminho com direcionamentos e redirecionamentos.

Nas disputas em torno do processo de elaboração da BNCC, ganham os interesses dos atores que possuem mais força em meio às articulações. Micarello (2016, p. 68) afirma que “é exemplar dessa disputa de interesses o fato de que os discursos veiculados pela grande mídia apresentavam claramente uma perspectiva sobre os conhecimentos básicos que deveriam integrar o texto da BNCC e sobre o sentido desse documento para a educação nacional”.

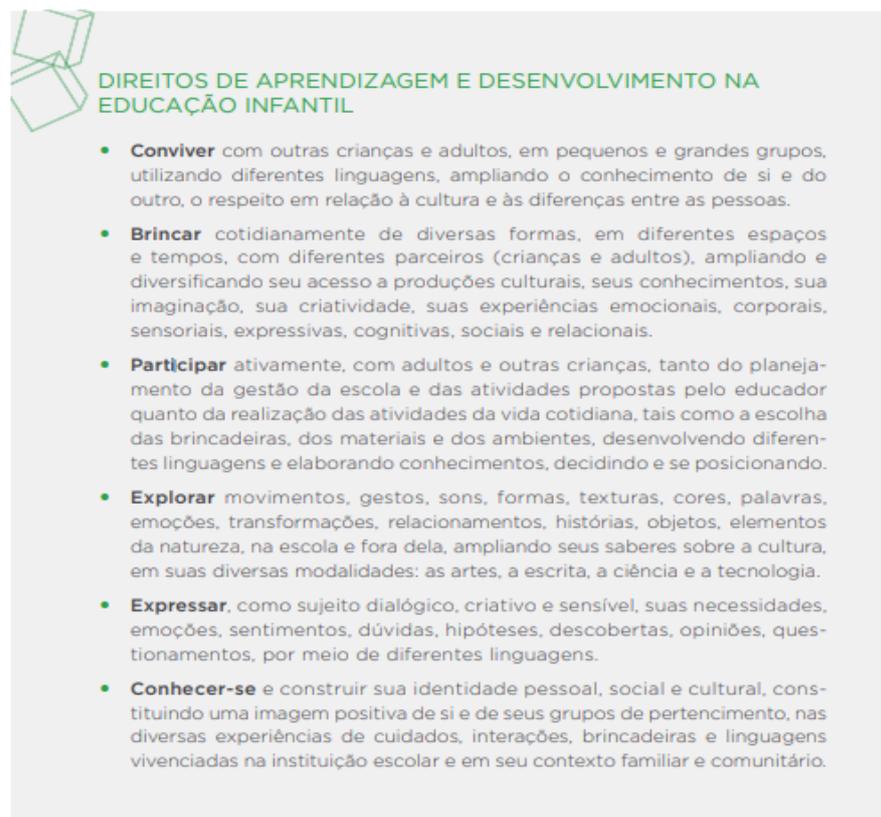
Segundo a autora, há grupos de interesses que são identificados no processo de elaboração da BNCC, com atuações em espaços diferentes, estando diretamente ligados à escola de educação básica (professores, escolas, gestores, estudantes), ao espaço acadêmico, à produção de conhecimentos nas diferentes áreas (pesquisadores, professores universitários, associações científicas) e aos atores do segmento privado empresarial, com interesses na educação pública e em influenciar a política nacional (fundações privadas em geral). Entendemos, conforme a autora supracitada, que, embora estejam participando dos processos de elaboração da BNCC, esses atores não são concordantes em seus interesses. “Pelo contrário, no interior de cada um deles há posições conflitantes, divergências, tensões. Por exemplo, as perspectivas de professores e estudantes podem ser divergentes quando se trata de definir os conhecimentos básicos a serem abordados por cada componente curricular” (MICARELLO, 2016, p. 68)

A BNCC Educação Infantil (BRASIL, 2017) destina-se ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, reforçando as concepções de cuidar e educar presentes nas propostas curriculares desde o RCNEI, com entendimento de que ambas são indissociáveis e se complementam. A BNCC define como os eixos estruturantes, interações e brincadeiras, presentes também na DCNEI, e entende que as crianças constroem

conhecimentos através de interações com seus pares e com os adultos, o que favorece aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Com isso, embora se apresente como uma nova proposta curricular, entre idas e vindas, a Base retoma definições que já vêm sendo trabalhadas na Educação Infantil e estão presentes em documentos anteriores, como o RCNEI e as DCNEIs.

A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil que visam a assegurar as condições para que as crianças aprendam, conforme apresentados na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: BRASIL (2016, p. 38)

Os direitos de aprendizagem das crianças podem ir além da delimitação proposta pela BNCC, dependendo de cada realidade vivenciada. Segundo Frangella (2021, p. 6), “a apropriação da ideia de direito de aprendizagem é o entendimento do direito como igualdade, o que fortalece a lógica de unificação curricular, um ordenamento linear, passível de controle, o controle das diferenças, a eliminação das contingências”.

A BNCC ressalta a importância da intencionalidade educativa para os processos pedagógicos. A organização curricular, por sua vez, está estruturada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas;

Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tais campos apresentam o que se considera como sendo as aprendizagens essenciais e estão constituídos por objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, organizados em códigos alfanuméricos que definem cada objetivo, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Campo de Experiências na Educação Infantil

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“O EU, O OUTRO E O NÓS”

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)
(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.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

Fonte: Brasil (2016, p. 45)

Tendo como referência a BNCC (BRASIL, 2017), em 2018 é elaborado o Documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Norte. Popularmente conhecido como Documento Curricular do RN, ele foi elaborado de forma integrada e em regime de colaboração, legitimado pelo pacto interfederativo MEC/CONSED/UNDIME/UNCME, com a participação de membros do ProBNCC (Traremos mais detalhes sobre o Documento Curricular do RN no capítulo 5). O município de Mossoró/RN aderiu à proposta curricular do Estado do RN, no entanto, até o momento de conclusão desta pesquisa, está em construção a proposta curricular⁵ própria da Secretaria Municipal de Mossoró/RN.

⁵ Foi publicado no Jornal Oficial de Mossoró/RN, de 25 de agosto de 2021, a Portaria nº 083/2021 - SME/GS Republicada por incorreção, que constitui o Comitê Gestor para atualização e alinhamento do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino ao Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil e ao Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental. Art. 2º Compete ao Comitê Gestor: I - coordenar, junto ao Comitê Técnico e aos Grupos de Trabalho, o processo de atualização e alinhamento do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Mossoró ao Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil e ao Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte-Ensino Fundamental; II - tomar decisões e conduzir a implementação da BNCC no município, a partir do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino cuja elaboração terá como referência o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte-Educação Infantil e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental, conforme Parecer nº 02/2020 - CME – Mossoró/RN, de 13 março de 2020. III - analisar a

É perceptível que, no processo de elaboração desse documento, ocorreram mudanças referentes à Educação Infantil, nos objetivos propostos, no percurso das políticas públicas direcionadas a essa etapa de ensino e ao espaço que as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses ocupam na sociedade, o que possibilita mais atenção para debates, estudos e investimentos nessa fase.

Considerando-se que os documentos trazem a ideia de implementação das políticas, defendemos, assim como afirmado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14, grifos do autor), que “esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis”.

Embora o MEC aponte que as contribuições para a construção da Base se deram de forma colaborativa e diversificada, percebemos que essa colaboração teve uma maior participação de órgãos e instituições, além de especialistas das universidades públicas e privadas. Foi construída na sociedade pelo Governo Federal uma expectativa de que a Base seria o meio pelo qual se atingiria a equidade educacional, garantindo assim a qualidade educacional tão almejada e defendida nos documentos curriculares.

De acordo com Lemos (2020), esse documento norteador seria um grande passo para a desejada qualidade da educação. Criou-se, assim, uma articulação de redes de pessoas e de instituições para defender essa ideia e estimular a participação da sociedade por meio da consulta pública, que se resumiu a envio de sugestões sobre os objetivos de aprendizagem, as quais em curto espaço de tempo foram analisadas.

Tais contribuições se restringiram a optar sobre quais desses objetivos deveriam ser acrescentados ou retirados, bem como à adequação dos objetivos à etapa do ensino especificada. Desse modo, os docentes participaram da versão inicial de construção da Base “apenas, para contribuir com sugestões para aperfeiçoá-la. Não foi facultado aos professores questionarem os fundamentos subjacentes a essa política” (LEMOS, 2020, p. 118). Entendemos que essa colaboração se deu de forma restrita, pontual, indicada e não diversificada, havendo nesse processo um sentido a ser construído pela Base através dos seus integrantes.

versão preliminar do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e encaminhar para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação; IV - coordenar, junto ao Comitê Técnico, os encontros de formação continuada com as equipes das Unidades de Ensino para a implementação do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Mossoró; V - acompanhar, monitorar e avaliar o processo de implementação do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino. Art. 3º O Comitê constituído por meio desta Portaria terá o prazo de 90 dias para analisar, emitir parecer e encaminhar o Documento para o Conselho Municipal de Educação.

2.2 A Educação Infantil como objeto de pesquisa no POSEDUC/UERN

Nesta seção, apresentamos dados de uma pesquisa bibliográfica realizada no site do POSEDUC/UERN. Com o objetivo de investigar o que tem sido produzido sobre Educação Infantil nesse programa, mapeamos as produções apresentadas e como elas se relacionam com a nossa pesquisa, considerando como podemos contribuir para a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação em relação às reflexões sobre articulações de políticas curriculares da/para a Educação Infantil.

Buscamos dissertações que tratam dos temas Educação Infantil, políticas e BNCC, com recorte temporal de 2017 a 2019, período que se refere à aprovação da última versão da BNCC. Selecionamos as turmas dos anos 2017, 2018 e 2019. Cada turma corresponde ao período de dois anos, sendo 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020. As produções da turma 2021/2022 ainda não estavam disponíveis para acesso quando da realização dessa busca.

Na busca, realizada em janeiro de 2022, encontramos duas pesquisas referentes à turma de 2017, cinco referentes à turma de 2018 e seis referentes à turma de 2019, totalizando 13 pesquisas, assim distribuídas: seis com a temática Educação Infantil (uma sem acesso), duas produções com a temática BNCC e cinco com a temática relacionada a políticas.

Dentre as pesquisas com a temática Educação Infantil, encontramos na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente a dissertação: “Formação Permanente: a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN” (ANDRADE COSTA, 2021).

Na linha de pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, as dissertações encontradas foram: “Reflexões sobre alfabetização e (multi) letramentos na educação infantil – concepções de professores da rede municipal de Mossoró-RN” (SARMENTO, 2020), “A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN” (SILVA BRAGA, 2021), “A prática do registro na educação infantil e a documentação pedagógica: sentidos e reflexões” (NASCIMENTO, 2021) e “As vozes infantis acerca dos ambientes de aprendizagem de uma unidade de educação infantil do município de Mossoró-RN” (SANTOS, 2019). Organizamos no Quadro 1 a seguir informações referentes às pesquisas observadas.

Quadro 1 – Pesquisa bibliográfica no site do POSEDUC sobre a Educação Infantil

Título	Autor/ano	Linha de Pesquisa	Objetivo geral
Formação Permanente: a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN	ANDRADE COSTA, Alaíde Vieira de, 2021	Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente	Compreender como a partilha de experiências promovida através do diálogo sistemático ente professores contribui para sua ação-reflexão-ação e formação permanente.
Reflexões sobre alfabetização e (multi) letramentos na educação infantil – concepções de professores da rede municipal de Mossoró-RN	SARMENTO, Simone Batista Costa, 2020	Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão	Analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil na rede municipal de Mossoró/RN.
A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN	SILVA BRAGA, Ana Paula da, 2021	Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão	Analisar como acontece a inclusão de alunos com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN.
A prática do registro na educação infantil e a documentação pedagógica: sentidos e reflexões	NASCIMENTO, Darlly Noronha de Oliveira, 2021	Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão	Investigar como os professores concebem a prática do registro utilizado na educação infantil do município de Mossoró/RN e como compreendem a documentação pedagógica.
As vozes infantis acerca dos ambientes de aprendizagem de uma unidade de educação infantil do município de Mossoró-RN	SANTOS, Maria Antônia Medeiros dos, 2019	Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão	Investigar o que elas falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem de uma instituição de educação infantil do município de Mossoró/RN, tornando-as assim, protagonistas da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Percebemos que, dentre as pesquisas com a temática sobre a Educação Infantil, nenhuma faz parte da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Consideramos importante realizar a nossa pesquisa na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação/POSEDUC, pois a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e requer mais olhares reflexivos da pesquisa para contribuir com as discussões e direcionamentos que envolvem políticas curriculares.

Optamos por selecionar as produções que fazem parte da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação que se relacionam aos movimentos em torno da BNCC e da Educação Infantil. Realizamos o mapeamento de três pesquisas: “Política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN: das ações nacionais às práticas locais” (OLIVEIRA, 2019), “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de ensino médio no município de Aracati-CE” (LEMOS, 2020) e “Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC): a adequação dos projetos político pedagógicos em duas escolas municipais de Itajá/RN” (MARTINS, 2021). Percebemos que não houve pesquisas relacionadas à Educação Infantil no município de Mossoró/RN no período selecionado. Observamos o objetivo geral dessas pesquisas e o que elas apontam sobre a Educação Infantil. Organizamos o Quadro 2 a seguir para facilitar a compreensão do leitor.

Quadro 2 – Pesquisa bibliográfica no site do POSEDUC (linha de pesquisa Política e Gestão da Educação)

Título da pesquisa	Autor/ano	Objetivo geral
Política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN: das ações nacionais às práticas locais	OLIVEIRA, Edilene da Silva, 2019	Investigar o que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização da criança prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de Ensino Médio no município de Aracati-CE	LEMOS, Joelma de Sousa, 2020	Investigar como essa política está sendo produzida em/por escolas estaduais de Ensino Médio Regular situadas no município de Aracati/CE
Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC): a adequação dos projetos político-pedagógicos em duas escolas municipais de Itajá/RN	MARTINS, Crisnaria Avelino, 2021	Compreender como ocorreu o movimento do ProBNCC para adequar os Projetos Político-Pedagógicos em escolas municipais de Itajá/RN

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao realizar o mapeamento das pesquisas selecionadas, percebemos que, mesmo não trazendo em sua temática a Educação Infantil, elas apresentam apontamentos que a envolvem, confirmando assim a necessidade de discussões sobre essa etapa de ensino enquanto produção política (não apenas!) curricular.

Na pesquisa de Oliveira (2019), apesar de percebermos poucos apontamentos referentes à Educação Infantil, é possível identificar semelhanças das estratégias apresentadas pela autora sobre a política de alfabetização com as utilizadas no ProBNCC, no que se refere a alguns aspectos: reestruturação dos projetos pedagógicos e curriculares das escolas das redes municipais e estadual; implantação de uma política de formação continuada para os professores alfabetizadores e a relação de colaboração entre o Estado e os municípios para que as dimensões, metas e estratégias traçadas sejam alcançadas.

A autora supracitada coaduna com as observações apresentadas pelos participantes da pesquisa de Lemos (2020), pois eles depositam nas articulações da Educação Infantil a responsabilidade de garantir bons resultados nas próximas etapas de ensino, nesse caso, referente à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Embora a BNCC não esteja nos objetivos propostos por essa pesquisa, Oliveira (2019) apresenta algumas articulações que se relacionam com o processo de implantação dessa política. Considerando sua obrigatoriedade, Oliveira (2019, p. 98) destaca que

o município de Baraúna-RN tem realizado alguns estudos junto com os professores e coordenadores pedagógicos das escolas desde 2018 sobre a BNCC, visando elaborar o currículo de forma coletiva para a educação do município e realizar posteriormente a implementação da Base na rede de ensino baraunense.

A autora apresenta, dentre algumas mudanças orientadas pela BNCC, o respeito pelo Ensino Infantil e o adiantamento do processo de alfabetização para até o segundo ano do Ensino Fundamental.

Percebemos que as articulações em torno da BNCC no município de Baraúna/RN também envolveram a formação de professores e de coordenadores pedagógicos. No entanto, a fala de um dos participantes da pesquisa de Oliveira (2019) ressalta formações pontuais que ocorrem na Jornada Pedagógica, juntamente com outras formações em parceria com a Editora Moderna. Entre essas formações, estão a BNCC e o currículo, outra voltada à Educação Infantil e outra sobre produção textual. Atentamos para a parceria público-privada através dessas formações.

Ainda nas falas dos participantes da pesquisa, percebemos que a BNCC se configura como um outro desafio, dentre eles está o alinhamento, “pois para alinhar à BNCC precisa haver mudanças” (OLIVEIRA, 2019, p. 129), como a criação do Plano Municipal de Educação, já que o município tem a pretensão de aderir à BNCC e tem realizado algumas discussões e estudos sobre a Base desde 2018. “Além disso, planeja-se fazer a implementação da base com a construção do currículo do município a partir dela” (OLIVEIRA, 2019, p. 131). Atentamos para as semelhanças existentes nas articulações que envolvem o alinhamento curricular proposto no ProBNCC.

Lemos (2020), em suas considerações sobre a estrutura da BNCC para as três etapas da educação básica, ressalta a estrutura definida nesse documento para a Educação Infantil e apresenta uma breve discussão sobre o tema. Dialogando com Macedo (2018), essa autora afirma que os códigos alfanuméricos utilizados na BNCC para descrever os objetivos de aprendizagem são similares aos modelos utilizados por Bloom e Mager, relacionados à

abordagem técnica dos anos 1950-1960. Lemos (2020, p. 30) entende que “esses códigos não designam sequência ou importância, sua utilização talvez seja uma maneira de fortalecer o controle necessário à implementação de uma política de centralização curricular”. Com isso, entendemos também que os processos de regulação que visam ao alinhamento da BNCC estão presentes em vários aspectos que envolvem a BNCC.

A pesquisa apresenta uma discussão a partir de Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) sobre os campos de experiência. Lemos (2020, p. 50-51) afirma que, “para as autoras, essa escolha é fundamental porque concebe essa etapa da educação como momento significativo da vida humana e permeado de experiências e vivências que devem ser compartilhadas no processo de construção do conhecimento”. Tal afirmativa fortalece a nossa compreensão sobre a necessidade de voltarmos o olhar sobre essa etapa educacional pela importância que ela representa frente às experiências da vida humana. Chama-nos a atenção a necessidade de problematizar a concepção de experiência a que estão se referindo, assumindo a dimensão de incertezas e imprevisibilidade do percurso.

Lemos (2020) receia a ausência do adjetivo “educativo”, entendendo que esse fato deixa margem para compreensões perigosas sobre o campo de experiência, apontando, então, o que ela compreende como três dessas maneiras perigosas:

compreender a experiência de forma descontextualizada sem articulação com os saberes e experiências de crianças e adultos; compreender a experiência como experimento; e construir práticas pedagógicas conteudistas pautadas naquilo que a criança não sabe, mas precisa saber (LEMOS, 2020, p. 57).

Entendemos que as experiências vivenciadas pelas crianças devem ser construídas a cada dia, de maneira descentrada, considerando as individualidades que fazem parte de cada unidade educacional. Tais ações fazem parte da construção e vivência curricular que também se faz pelos atores da escola.

Lemos (2020, p. 121) apresenta os posicionamentos dos participantes da sua pesquisa que reconhecem a Educação Infantil como sendo uma etapa que deve ser bem trabalhada por considerarem que isso reflete em todas as demais etapas. Dentre eles, destacamos duas falas: a primeira afirma que a “BNCC é um documento bem desenhado e representa um crescimento para a educação brasileira e se for implantado de forma orgânica desde a Educação Infantil ao Ensino Médio contribuirá para a superação dos problemas que enfrentamos atualmente”. A segunda fala, também similar, afirma que “se lá na base, as políticas municipais tiverem esse cuidado desde da Educação Infantil, quando esse menino chegar ao Ensino Médio, não vamos estar enfrentando os problemas que enfrentamos hoje”.

Essas afirmações, ao mesmo tempo que depositam na Educação Infantil a responsabilidade de resultados em outras etapas de ensino, centram na BNCC uma pretensa possível solução para problemas enfrentados na educação. Entendemos que essa centralização é complexa mediante o público diverso que atendemos, e que para realidades e situações variadas, as possíveis soluções e sugestões também devem ser variadas.

A pesquisa de Martins (2021) sobre os movimentos em torno do ProBNCC apresenta etapas de algumas articulações em torno do programa, dentre as quais estão: atribuições dos atores que envolvem essas ações na educação básica desde a EI ao EM, processos de revisão dos projetos pedagógicos das escolas da rede municipal, alinhando-os aos novos currículos, como também resoluções e documentos que norteiam esses direcionamentos.

Tais ações envolvem acordo firmado entre o Estado e o município de Itajá/RN e encontros de formações em que os formados foram os próprios supervisores das respectivas escolas de cada etapa de ensino (intitulados de coordenadores pedagógicos) que ficaram à frente das formações curriculares sobre a BNCC, conduzindo as formações municipais, cujos encontros para capacitações foram realizados no município de Mossoró/RN. Foram articuladas as capacitações formativas em âmbito municipal para os professores da rede municipal de Itajá/RN, em cinco encontros de maneira presencial, no decorrer do ano de 2019.

Essas formações ocorriam por divisão de grupos de professores, conforme a etapa de ensino (EI, EF e EM), para assim tentar facilitar a compreensão de cada nível formativo. Segundo Martins (2021, p. 90), “os supervisores encontravam-se para planejar as formações e procuravam mediá-las de forma mais simples e objetiva possível, no intuito de não impactar os professores de maneira negativa com a sistematização e as mudanças nos planos de aulas consoante o currículo da BNCC”. Percebemos que a formação envolveu todos os movimentos em Itajá/RN. Seguindo essa premissa, os supervisores pedagógicos das escolas de Itajá/RN participaram de formações regionais para, posteriormente, realizarem as formações locais com os professores da rede municipal de educação de Itajá/RN.

Dialogando com Veiga (2018), a autora supracitada entende que, ao fragmentar a BNCC em dois documentos – um para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, outro para o Ensino Médio – o sentido da integração entre as etapas da educação básica também foi fragmentado. Tudo isso nos faz “perceber que essa política aprovada vai no sentido contrário a uma proposta de gestão democrática, fundamentada na autonomia, com participação da comunidade escolar nas questões importantes da escola, como o currículo, o pedagógico e os pontos relacionados à gestão” (MARTINS, 2021, p. 65).

Percebemos que os movimentos em torno do ProBNCC em Itajá/RN se moldaram às orientações do documento orientador do ProBNCC e se assemelham aos processos vivenciados no município de Mossoró/RN (ver capítulo 5). Embora haja essa aparente semelhança, vários aspectos são distintos e refletidos a partir dos contextos situados e culturas profissionais. Os sentidos construídos a partir de cada contexto local refletem as relações e práticas dos atores envolvidos nesses espaços.

Consideramos importantes as contribuições das pesquisas selecionadas para nossa investigação por favorecer uma maior compreensão sobre as temáticas abordadas, nos fazendo perceber que a etapa da EI se relaciona com as demais etapas de ensino, através das políticas curriculares e também a partir de outras atuações pedagógicas. Tudo isso deve ser levado em consideração ao refletirmos sobre as articulações políticas que envolvem a EI.

Compreendemos que a nossa pesquisa traz como diferencial, dentre as pesquisas apresentadas no POSEDUC/UERN, o olhar voltado às políticas curriculares para/da EI, contribuindo para a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como forma de debate e análise dos processos de constituição de políticas de currículo, nesse caso, a BNCC no município de Mossoró/RN no contexto da EI.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS MOVIMENTOS DA BNCC

Este capítulo tem como objetivo conhecer algumas discussões realizadas em pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da Educação Infantil a partir de uma investigação de produções acadêmicas denominada estado da questão, com recortes do período de 2018 a 2021. Buscamos analisar como tais produções discutem as ações que envolvem o nosso objeto de pesquisa, no caso, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).

O estado da questão representa, aqui, uma busca para compreender como nosso objeto de estudo está apresentado em pesquisas acadêmico-científicas. Conforme afirmam Nóbrega-Therrien (2004), essa abordagem metodológica possibilita a apropriação de informações sobre resultados já obtidos observando-se algumas categorias.

Sendo assim, observamos o que as pesquisas revelam sobre os movimentos da BNCC/EI, os sentidos que os autores das pesquisas selecionadas apresentam, o referencial teórico utilizado para nortear os pesquisadores e, por fim, a nossa perspectiva sobre cada pesquisa. Essa investigação nos permite, conforme Nóbrega-Therrien (2004), ter uma melhor percepção sobre o objeto de investigação a partir da interpretação dos dados, contribuindo para a fundamentação teórica do estudo.

O interesse em conhecer os movimentos da BNCC por meio do ProBNCC visa a compreender as articulações políticas que norteiam e regulam os processos de sua tradução, quem são os envolvidos nesse processo e qual a participação da escola, visto que seus atores agem diretamente em diferentes contextos para a constituição dessa política.

Buscamos analisar com o estado da questão as articulações políticas em torno da BNCC/EI, atentando para as ações que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa a fim de identificar as produções que abordam as ações realizadas em alguns Estados e municípios e que permearam o trajeto de elaboração e tradução da BNCC/EI. Conhecer as produções que trazem essas discussões e perceber os seus encaminhamentos e suas recomendações favorece nossa compreensão sobre o tema em estudo e embasa nossos direcionamentos, fazendo-nos compreender algumas ações já realizadas e atores envolvidos nesses processos.

Para tanto, realizamos uma pesquisa em abril de 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Desse modo, este capítulo busca compreender como nosso objeto de estudo está apresentado nas pesquisas. Essa ação “tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida

pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo” (NÓBREGA-THERRIEN, 2004, p. 11) e será organizada em quatro seções, a saber: Definição das pesquisas; Processos de produção da BNCC em pesquisas: dissertações; Ações em torno do ProBNCC em pesquisas: artigos; Algumas considerações sobre o que dizem as pesquisas.

3.1 Definição das pesquisas

A busca por trabalhos referentes às ações em torno da BNCC foi realizada em abril de 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES, no Portal da SciELO e no site do MEC. Utilizamos, inicialmente, o descritor “PROBNCC”; em seguida, “PROBNCC, EDUCAÇÃO INFANTIL”; e na terceira busca, “IMPLEMENTAÇÃO, BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Os resultados encontrados em cada busca foram para o descritor “PROBNCC”. Encontramos três resultados no Portal de periódicos CAPES; nos demais, acessos não obtivemos resultados referente a esse descritor. Para os descritores “PROBNCC, EDUCAÇÃO INFANTIL”, não obtivemos resultados em nenhuma das plataformas acessadas. Com os descritores “IMPLEMENTAÇÃO, BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL”, em uma busca avançada com as três palavras simultaneamente com o refinamento temporal (2018/2021), obtivemos quatro resultados na BDTD, 15 resultados no Portal de periódicos da CAPES/MEC e um resultado no Portal de periódicos da SciELO. Esse recorte temporal se justifica pelo fato de buscarmos resultados referentes aos processos de tradução que ocorreram após a aprovação da versão final da BNCC, pelo MEC, em 2017.

Obtivemos como resultado na BDTD quatro dissertações. Destas, uma foi descartada por não se relacionar com o objetivo da pesquisa. As dissertações selecionadas foram elaboradas com enfoques em localidades diferentes, cujas pesquisas foram realizadas em São Bernardo do Campo/SP, Londrina/PR e Jataí/GO.

Quanto aos artigos selecionados no Portal de periódicos CAPES/MEC e SciELO, foram encontrados 19 resultados relacionados, os quais também são de diversas localidades, o que nos possibilita uma análise variada no que se refere a Estados e municípios e seus processos de tradução da Base. Dos 19 trabalhos encontrados, foram selecionados três que se referem aos processos da BNCC no contexto da EI e um que se refere ao ProBNCC. Os demais trabalhos foram descartados após análise de temas e resumos por se tratar de processos que não atendem ao objetivo proposto na nossa pesquisa, referindo-se, dentre outros temas, à agenda 21 da

Educação Ambiental, Lei nº 10.639, de 2003, ao Plano Nacional de Educação e às boas práticas de alimentação.

Para ampliar a compreensão sobre as produções selecionadas, organizamos o Quadro 6 com os títulos dos trabalhos, autores, ano de publicação, Instituição de Ensino Superior (IES) ou periódicos e plataforma de pesquisa usada.

Quadro 3 – Pesquisas acadêmicas sobre o ProBNCC

Título	Autor/Ano	IES ou Periódicos	Plataforma
Políticas públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina	DIMITROVICHT , Ludmila, 2019	Universidade Estadual de Londrina, Londrina	BDTD
Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	FONSECA , Daniel José Rocha, 2018	Universidade Federal de Goiás Regional Jataí	BDTD
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	LIMA , Meire Cardoso de, 2020	Universidade Nove de Julho, São Paulo	BDTD
A BNCC e o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe	MARCHELLI , Paulo Sergio, 2021	Universidade Federal de Sergipe	CAPES
Teorias de currículo e ensino: uma análise da proposta curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI) pós-Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	SANTOS , Gian Carlos Oliveira dos; MELO , Raimunda Alves; LIMA , Francisco Renato, 2020	Cadernos Cajuína, v. 5, n. 3, set. DOI: 2020ISSN: 2448-0916	CAPES
As vozes de professores-pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental	SILVA , Silvana do Nascimento; LOUREIRO , Carlos Frederico Bernardo, 2020	Ciência & Educação, Bauru, v. 26, e20004	SCIELO
Regime de colaboração e formação docente: Práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN	DE OLIVEIRA , Marcia Betania, 2021	Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 e23863 E-ISSN 2177-6059	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As leituras realizadas na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES e SciELO têm como finalidade observar o que as pesquisas abordam sobre os movimentos da BNCC/EI, os sentidos que os autores das pesquisas selecionadas apresentam, os referenciais teóricos utilizados para nortear os pesquisadores e, por fim, a nossa perspectiva sobre cada pesquisa. Trazemos essas observações nas seções 2.2 e 2.3. Desse modo, selecionamos três dissertações: Fonseca (2018); Dimitrovicht (2019) e Lima (2020), e quatro artigos: Santos, Melo e Lima (2020); Silva e Loureiro (2020); Marchelli (2021) e De Oliveira (2021).

3.2 Processos de produção da BNCC em pesquisas: dissertações

As dissertações selecionadas foram dos autores Fonseca (2018); Dimitrovicht (2019) e Lima (2020). As discussões se voltam para a produção da BNCC, para as relações que envolvem o trajeto da construção da pesquisa e para os pontos principais defendidos para a necessidade de um documento curricular comum para todo o Brasil. Não percebemos discussões sobre os processos de tradução através das ações do ProBNCC, provavelmente devido ao período em que as pesquisas são finalizadas, de 2018 a 2020, já que o ProBNCC foi lançado em 2019. Sendo assim, as discussões se voltam à produção da BNCC.

Fonseca (2018), que tem sua pesquisa intitulada “Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular”, utiliza como referencial teórico as formulações do filósofo e historiador Michel Foucault. Sua pesquisa ressalta que a BNCC é defendida pelos seus elaboradores como meio de promover a equidade dos conhecimentos e a oferta dos conhecimentos essenciais. No entanto, o autor entende que há um controle e uma regulação da infância e da sociedade através da execução desse documento, que há um jogo de poder envolvido na produção. Segundo Fonseca (2018, p. 58), “através de teorias ou pedagogias que defendem a construção do sujeito, seu desenvolvimento e sua subjetividade, a BNCC incorpora sua teoria numa relação de poder, de dominação e normalidade”.

O autor defende que a BNCC é utilizada para controlar as ações pedagógicas e as ações das crianças como instrumento de controle que regula desde as crianças bem pequenas até o adolescente, de uma maneira que a regulação não seja percebida. Segundo Fonseca (2018, p. 61), “a BNCC liga seu saber nas maquinarias de desempenho do cotidiano escolar. Para isso, ela prepara um lugar de individualização cognitiva para todas as idades, desde o bebê que se encontra nas creches até o adolescente institucionalizado”. Assim, ele entende a BNCC como um meio mecânico de moldar os indivíduos a partir dos cotidianos escolares, sendo contrário ao que defendem os elaboradores da BNCC.

Segundo Fonseca (2018, p. 63), “a BNCC é um instrumento de controle em que operam racionalidades pedagógicas e políticas preocupadas em gerar e pôr em ação um regime de práticas comprometidas com o governo da infância auto-regulada”. Desse modo, ele defende que as políticas curriculares conseguem controlar as ações dos sujeitos que a tomam como base, moldando os processos e as atuações e influenciando as relações e as práticas.

O autor aponta ainda reflexões sobre as formulações do filósofo e historiador Michel Foucault para explicar as relações que a BNCC traz sobre o controle, a regulação e a normalidade de forma imperceptível se não olharmos de forma crítica para todos os seus processos. Segundo Fonseca (2018, p. 57-58),

A BNCC se torna um dispositivo em que estão presentes um conjunto de estratégias das quais o poder se vale para investir-se na e sobre a infância, ou seja, para controlar e produzir infâncias. Através de teorias ou pedagogias que defendem a construção do sujeito, seu desenvolvimento e sua subjetividade, a BNCC incorpora sua teoria numa relação de poder, de dominação e normalidade.

Percebemos, com os estudos de Fonseca (2018), a partir dos significantes de equidade e conhecimentos essenciais, que a BNCC foi desenvolvida e vem sendo defendida por grupos específicos. A ideia de alinhamento curricular que ela apresenta nos mostra que há estratégias para atingir esses objetivos de regulação e controle e parcerias que são firmadas para atender a esses fins. No entanto, a análise sobre os processos de produção e tradução da BNCC, suas ações e objetivos são importantes para que as escolas, juntamente com os atores que a constituem, atentem para tais articulações, pois estes não são reprodutores e implementadores das políticas de currículo que são propostas, mas a reconfiguram a partir de suas interpretações. Ter clareza sobre esses processos traz uma compreensão mais embasada e favorece as traduções que ocorrem no contexto escolar.

Para o autor, as relações dos atores das escolas, suas concepções e culturas se relacionam com a tradução da BNCC. Refletir sobre as articulações, interesses e atores envolvidos favorece esses sujeitos para não se submeterem de maneira involuntária, mas posicionar-se e realizar as ações de forma contextualizada, executando as intervenções necessárias e possíveis, levando em consideração o protagonismo das crianças e de demais envolvidos no contexto escolar, buscando desenvolver orientações que sejam significativas.

Já Dimitrovicht (2019), investiga “Políticas públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina”. Ela utiliza como referencial teórico o ciclo de políticas de Stephen Ball para a análise da trajetória da construção, formulação e “implementação” da BNCC. A autora apresenta esse percurso através do contexto de influência e do contexto de produção de texto.

Ao dialogar com Fonseca (2018), ela questiona sobre as intenções da BNCC, sejam elas implícitas ou explícitas, e as implicações políticas e ideológicas para a Educação Infantil, como também as relações desse documento com as políticas públicas de formação continuada dos professores no município de Londrina/PR. No contexto de influência, Dimitrovicht (2019) destaca a LDB e o PNE 2014/2024 e a comissão de especialistas para a elaboração de uma proposta da BNCC como influenciadores. Dentre os especialistas, estão membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e de universidades públicas e privadas.

Nas especificações das funções para as equipes, segundo Dimitrovicht (2019, p. 62), a etapa da Educação Infantil foi negligenciada, pois os coordenadores e assessores que são todos das universidades têm suas especificidades “por área do conhecimento e etapa (Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) e, por fim, é apresentada a Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica), que é composta por apenas 2 pessoas”.

Além de demonstrar falta de interesse em selecionar representantes da Educação Infantil, que já é uma falha, pois eles seriam os representantes para discutir ações que se referem, de fato, ao contexto da infância, foi também percebida pela autora a participação efetiva de instituições privadas, o que nos leva a entender que houve uma privatização do ensino público. Segundo Dimitrovicht (2019, p. 62), “foram estabelecidas parcerias do Governo Federal com instituições privadas, sendo a principal delas representada pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)”.

Percebemos que o movimento “Todos pela Base” está presente tanto no processo de produção quanto no processo de tradução da BNCC, financiados pelas mesmas instituições, sendo a Fundação Lemann⁶ e as principais empresas que compõem esse grupo sua principal financiadora. Além das parcerias privadas, as indicações feitas pela UNDIME e pelo CONSED deixam dúvidas quanto à legitimidade dessas escolhas devido à influência do Movimento Todos pela Base, pois alguns membros indicados por essas instituições faziam parte desses segmentos e do Movimento pela Base, sendo membros comuns às duas instituições. Dimitrovicht (2019) aponta que, “para elas, os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de

⁶ A Fundação Lemman é uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, atuando em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças. Por apoiar desde o início o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, em 2013 ganhou um assento no Conselho Consultivo. Trabalha com programas em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais para aperfeiçoar políticas, práticas de gestão escolar e formação pedagógica de educadores. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/institucional/nossa-historia_. Acesso em: 21 jan. 2022.

negócios, sem especificidade particular. Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de 66 métodos padronizados de mensuração e de controle” (BALL, 2004, p. 1112 apud DIMITROVICH, 2019, p. 66-67).

Além de influências privadas, a autora traz informações de modelos internacionais para a etapa da Educação Infantil através do currículo italiano, desconsiderando, dessa forma, os contextos locais nessa construção, o que segundo Dimitrovicht (2019, p. 67), “demonstra como as políticas transnacionais por meio do discurso de eficiência e modernidade, minimizam o papel do Estado”. Essas influências vêm ocupando espaços que poderiam ser direcionados pelos Estados, municípios e escolas e estão ligadas ao contexto de produção de texto. Dimitrovicht (2019, p. 68) afirma que, “considerando a influência de grupos de diferentes locais, o contexto da produção de texto, além de estar intimamente ligado com o contexto de influência, revela também um espaço de disputas”.

Ao fazer uma análise sobre a produção das três versões da BNCC, a autora percebe conter nelas influências internacionais, destacando que, na primeira versão, há sugestões de especialistas que “apontam para a necessidade de o documento ser menos fragmentado, contemplar mais a transversalidade e o ensino integral, além de outras indicações relativas à coesão textual e semântica do texto” (DIMITROVICH, 2019, p. 71).

Sobre a segunda versão da BNCC, a autora apresenta indicações de especialistas sobre a clareza dos textos introdutórios e faz críticas aos objetivos de aprendizagem e indicação de se ter mais atenção na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ainda no que se refere à segunda versão da BNCC, a autora destaca algumas preocupações, dentre elas, a “escolarização na Educação Infantil, estabelecimento de uma identidade para esta etapa, possibilidades de avaliação em larga escala, ruptura entre a primeira e segunda etapa da Educação Básica e homogeneização das especificidades infantis” (DIMITROVICH, 2019, p. 72).

No que se refere à terceira versão da BNCC, a autora ressalta alterações ocorridas através de indicações durante a formulação e a versão final da BNCC, aumentando ainda mais o número de pessoas com vínculos em instituições privadas. Para a autora, a versão final da BNCC propõe para a EI a divisão em três faixas etárias, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiência. A autora destaca ainda um desequilíbrio nos objetivos de aprendizagem na versão final da BNCC, sendo percebida a permanência de mais objetivos nos Campos de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações em relação aos demais campos. Para Dimitrovicht (2019, p. 83), “isso revela uma restrição e baixa importância para o acesso ao

campo das artes e o predomínio dado para as áreas da língua portuguesa e matemática, confirmando o caráter escolarizante”.

A pesquisa destaca a participação de instituições que se repetem na produção e tradução da BNCC, sendo elas o CONSED, a UNDIME e o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Entendemos que a participação de empresas privadas na elaboração, produção e tradução da BNCC pode indicar a influência exercida desse setor através do MBNC. Com isso, há intenção das empresas privadas de lucrar de alguma forma através dos órgãos públicos.

Quanto à adesão de conceitos internacionais no discurso de eficiência e modernidade, isso nos faz atentar para as diversas influências ocorridas durante a produção e tradução da BNCC através de apontamentos de atuações que apresentam bons resultados em suas localidades. Esses apontamentos favorecem o acesso a atuações que vêm ocorrendo em outros países, cujas ações podem ser válidas. Porém, do que sentimos falta nas ações da BNCC sobre resultados e experiências exitosas e que foram apontadas nas pesquisas foi a busca dessas atuações e olhares para os contextos micro nos nossos espaços locais. Certamente uma atenção às experiências, às infraestruturas e às especificidades locais favorece a produção de políticas com e para os atores dos espaços micro, fazendo-nos entender o importante papel de atuação da escola dentro dos contextos de influência, produção de texto e da prática.

Quanto à investigação de Lima (2020), esta tem como referencial teórico autores da Pedagogia Crítica. A pesquisa traz apontamentos sobre a construção das versões construídas da BNCC sobre o processo descontínuo ocorrido durante a elaboração desse documento e a atuação marcante do Movimento Todos pela Base. Apresenta, ainda, críticas sobre as influências internacionais, entendendo que a Base é um recorte do modelo italiano, convergindo com as afirmações de Dimitrovicht (2019). A autora faz algumas críticas sobre os movimentos da BNCC e apresenta a importância de compreender todo esse percurso de construção para não seguir críticas esvaziadas de conhecimento. Algumas das críticas, segundo Lima (2020, p. 51-52), se referem à “possível perda de autonomia do educador [...] ao vocabulário ligado às disciplinas de Didática e Psicologia, como: objetivos, aprendizagem e desenvolvimento”.

A autora enfatiza críticas que permearam esse processo através de diversos autores, elencando algumas delas:

- a) um currículo por bases fere a diversidade e multiplicidade das culturas infantis;
- b) o histórico de sua construção;
- c) ser apenas um recorte do currículo italiano, não apresentando a participação devida em sua construção;
- d) etapista e objetivadora, desconsidera a criança em sua inteireza e complexidade;

- e) não propõe uma educação intercultural com intencionalidade para o combate às desigualdades e ao preconceito;
- f) desconsidera os povos e comunidades tradicionais brasileiras, partindo de modelos ocidentais (LIMA, 2020, p. 52-53).

Apesar de percebidas tais situações, os Estados e municípios não têm todas as escolhas, visto que é um documento mandatário. Porém, pode fazer escolhas na sua tradução. Lima (2020) relata que, embora o documento seja mandatário, seu processo de tradução não se dá por esse fato. Para que isso aconteça, deve haver o envolvimento de todos os atores que constituem a escola a partir da análise do documento juntamente com a equipe. Sendo assim, ao envolver a comunidade escolar em discussões, analisando a BNCC, torna-se mais viável a sua tradução.

Percebemos nas contribuições da pesquisa de Lima (2020) que a BNCC não atende às múltiplas demandas que são parte da escola brasileira, como por exemplo, a pluralidade cultural, a individualidade da criança no seu contexto local, entre outros. Frangella (2021, p. 7) afirma que “a BNCC, ao prever os conteúdos a serem ensinados nas escolas, apresenta um sentido de política curricular enquanto documento a ser seguido e evidencia a produção de uma política que intenciona centralizar os conhecimentos e culturas”. Tudo isso aponta para particularidades, porém os construtores dessa política defendem que a equidade é um dos pilares para sua produção, o que pode nos levar ao questionamento sobre que tipo de equidade a BNCC está propondo.

Compreendemos, nas pesquisas apresentadas, que os percursos que envolvem a produção da BNCC contaram com a participação efetiva do setor privado e de outras instituições, como o CONSED e a UNDIME; têm como referência instituições internacionais; e a equipe de formulação da BNCC sofreu várias alterações através da troca de integrantes. Entendemos a importância da atuação da escola na análise desse documento para que se realize uma tradução que envolva os contextos micro, permitindo o protagonismo dos atores da escola.

3.3 Ações do ProBNCC em pesquisas: artigos

Para discutir essa temática, trazemos como referenciais pesquisados os artigos de Santos, Melo e Lima (2020); Silva e Loureiro (2020); Marchelli (2021) e De Oliveira (2021). Os autores discutem acerca do processo de tradução da BNCC através das ações do ProBNCC realizadas de forma distinta em cada localidade, coincidindo os sentidos construídos em alguns pontos. De maneira geral, os autores observam esse processo, ressaltando suas percepções sobre o percurso realizado. Observamos o que essas pesquisas discutem sobre os movimentos da

BNCC/EI, os sentidos que os autores das pesquisas selecionadas apresentam e, por fim, com a nossa perspectiva sobre cada pesquisa.

Os autores apontam resultados de pesquisas realizadas em Estados e municípios distintos. Santos, Melo e Lima (2020) se propõem a analisar as teorias curriculares que fundamentam a proposta curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI), elaboradas à luz da BNCC. Silva e Loureiro (2020) buscam categorizar as vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio de entrevista semiestruturada e da análise textual discursiva. A pesquisa de Marchelli (2021) consiste no levantamento e análise de documentos e discursos produzidos por instituições e seus agentes, atrelados ao processo de implementação da BNCC no Estado de Sergipe. De Oliveira (2021) aborda processos políticos em torno do ProBNCC no Estado do Rio Grande do Norte, apresentando percursos vivenciados pelo regime de colaboração Estado/municípios na organização curricular e na formação de professores, visando à tradução da BNCC.

Sobre os movimentos em torno da BNCC, os estudos de Santos, Melo e Lima (2020), de Silva e Loureiro (2020) e de Marchelli (2021) apresentam um breve percurso sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular, que é aberta a consulta pública entre os anos de 2015 e 2016 e tem sua versão final aprovada em 2017. Suas discussões convergem na compreensão de que não houve uma participação social do contexto escolar de forma eficiente pelo fato de centralizarem as discussões em especialistas do MEC com o intuito de sua aprová-la e traduzi-la, embora tenha havido seminários, consulta pública e debates com os conselhos, o tempo e a atenção foram insuficientes devido a prazos curtos para a sua aprovação.

Os referidos autores criticam, de maneira geral, esse processo de produção, entendendo que o desenvolvimento da educação não depende de uma Base comum para delimitar um conjunto de conhecimentos que devem ser oferecidos aos alunos como meio de universalizar a educação. Eles compreendem que houve influência do site do MEC no processo de tradução da BNCC e através de formações de professores realizadas nas escolas/universidades e mídias.

Santos, Melo e Lima (2020) destacam elementos da tradução da BNCC no município de Sigefredo Pacheco (PI). Afirmam ainda que a proposta curricular foi norteadas pelas orientações do MEC de acordo com a BNCC, não havendo reflexões críticas por parte das equipes pedagógicas sobre esse processo. Tais ações, conforme os autores, fazem com que o referido município atue de maneira passiva, como mero receptor e implementador da política, seguindo influências das ações do ProBNCC. Eles entendem que “a implementação ingênua da BNCC traz implicações silentes para educadores e educandos. Assim, é imperativo

compreender essas implicações e questões silenciosas, que precisam ser refletidas, analisadas e, sobretudo, socializadas com a sociedade” (SANTOS; MELO; LIMA, 2020, p. 105).

Os autores supracitados problematizam a proposta de igualdade que a Base apresenta, porém mediante a diversidade referente a cada contexto na busca por igualdade, sem levar em consideração as diferenças, isso pode trazer exclusões. Desse modo, os autores questionam como foi definida a escolha dos conhecimentos escolares que compõem a BNCC, quais os critérios que definiram esses conhecimentos e propõem aos professores conhecerem os processos que norteiam as propostas curriculares, pois com essa percepção o educador é capaz de discernir quais processos contribuem ou atrapalham o desenvolvimento escolar dos educandos. Eles defendem a ideia de que os professores tenham uma formação crítica sobre os processos de elaboração curricular para então compreender os interesses intrínsecos nessas propostas.

Os autores afirmam que a proposta curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI) foi conduzida pela Secretaria Municipal de Educação através de formações de professores com estudos sobre as concepções defendidas pela BNCC de forma voluntária, organizada por etapas. Embora havendo a participação dos conselhos municipais, de professores e de profissionais da Educação, é perceptível uma formação que afirma o processo de “implementação” da Base tal como ela é posta, “uma vez que a BNCC já determina objetos de conhecimento, competências e habilidades que devem ser inseridas nas propostas, ficando a cargo dos municípios apenas incluir a parte diversificada e sugerir processos metodológicos e avaliativos” (SANTOS; MELO; LIMA, 2020, p. 117).

Para Marchelli (2021), o processo de tradução da BNCC no Estado de Sergipe teve como foco principal a atuação do Terceiro Setor nas ações do Movimento pela Base e Todos pela Educação. Ele afirma que a Fundação Lemann é uma das principais mantenedoras e defende a ideia de intervenção dessas instituições durante a produção da BNCC, no seu processo de homologação e articulações para sua tradução. O autor aponta várias empresas que sustentam o Movimento pela Base, como Banco Itaú, Unibanco, Bradesco, grandes empresas industriais, a Telefônica do setor de comunicações, a Gol Transportes Aéreos, a Natura, a família Abílio Diniz, entre outras. Cada uma delas se apresenta através de institutos, fundações e Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuam como mantenedoras desses movimentos que têm sua ação na produção e “implementação” da BNCC.

Segundo o autor, “esse Movimento tem procurado garantir espaços de ação junto às redes de ensino e às escolas por meio da defesa de visões sobre o currículo que mesmo

amplamente pertinentes são manipuladas para fins de permitirem consultorias futuras”. (MARCHELLI, 2021, p. 3).

Marchelli (2021) afirma ainda que, certamente, os financiamentos realizados por fontes privadas realizados pelo MEC são decorrentes de pressões políticas, e esse fato está ocorrendo intensamente no processo de “implementação” da Base por meio de programas externos. Suas análises sobre tais ações que envolvem as articulações do MEC nos levam à compreensão de que a política do ProBNCC, como sendo um desses programas, regula os processos de tradução da BNCC nos Estados e municípios e ainda influencia as propostas curriculares elaboradas por eles e a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que, nesse processo, deve ser atualizado e enviado para os Estados através das orientações da proposta do ProBNCC.

Marchelli (2021, p. 9) afirma que a proposta curricular do Sergipe “apresenta uma estrutura que segue o padrão proposto pela BNCC, reproduzindo o que talvez tenha sido circunstancial na produção do documento para as etapas consideradas em todos os estados brasileiros”. O autor questiona a autonomia do Estado em relação ao Governo central e a autonomia dos municípios em relação ao Estado. Defende ainda a ideia de que mesmo em regime de colaboração, essa autonomia tem a possibilidade de ocorrer na construção curricular de cada município, havendo assim uma parte diversificada contextualizada de acordo com cada realidade e faz uma crítica à proposta de currículo único adotada pelo Brasil.

Os estudos de Silva e Loureiro (2020) e de Marchelli (2021) convergem ao centralizar seus debates sobre as influências mercadológicas e privatistas que envolvem a produção e a tradução da BNCC, desde as formações e incentivos de mídias, delimitação e escolha de conteúdos e redução do currículo único para todo o Brasil, não valorizando as diferenças referentes aos contextos micro, fazendo “críticas formuladas à BNCC, no que tange a currículo mínimo, redução de conteúdos críticos, precarização e privatização da educação, e a formação instrumental voltada para o mercado de trabalho, secundarizando uma formação cidadã” (SILVA; LOUREIRO, 2020, p. 13).

A investigação de De Oliveira (2021) se refere mais diretamente ao ProBNCC, entendendo esse programa como uma produção política que faz parte do contexto de influência, com tendência regulatória e prescritiva para a formação docente e para a produção curricular. Ao apresentar as instituições que atuaram na produção do programa⁷, a autora destaca que

⁷ Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da Sociedade Civil (por meio de organizações) e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)).

alguns nomes vêm se repetindo. Ela aponta como se dá a adesão e o que ela proporciona, mediante assinatura do Termo de Adesão pelo secretário estadual ou distrital de Educação e pelo presidente da Seccional da UNDIME do Estado. Destaca ainda tentativas de regulação das práticas; porém, entende que essas ações não consideram que o contexto da prática produz efeitos que alteram os discursos reguladores, centralizados e prescritivos. A autora defende que essa regulação sobre a tradução da BNCC se dá sob processos formativos docentes que se apresenta revestida nas propostas do ProBNCC.

Os resultados da pesquisa de De Oliveira (2021) convergem com os resultados da investigação de Santos, Melo e Lima (2020) quando afirmam que “a criação do ProBNCC aponta direcionamentos claros na perspectiva de uma produção curricular que tende a minimizar conhecimento ao rol de campos de experiências previamente definidos para a educação infantil, e ao rol de competências para o ensino fundamental” (DE OLIVEIRA, 2021, p. 8).

Os resultados apontados por De Oliveira (2021) coadunam com os estudos de Marchelli (2021) sobre a construção do Documento Curricular do RN, elaborado em parceria entre os entes federados e com a participação de educadores, “por meio de um trabalho colaborativo, articuladores dos diversos segmentos das redes estadual, municipais e privada e os Conselhos Estadual e Municipais de Educação, dentre outros colaboradores” (DE OLIVEIRA, 2021, p. 10); no entanto, sob os moldes da BNCC e com tentativas de controle com vistas à produção de documentos centralizados e prescritivos, comum ao Estado do RN e a seus municípios.

De Oliveira (2021) conclui que, apesar de serem tendenciosas as ações regulatórias e prescritivas a partir do ProBNCC/RN, que projeta a ideia de uma proposta curricular para todo o Estado do RN, os atores desses processos, secretarias/diretoria de Educação e escolas desenvolvem suas sistemáticas de forma individual, de acordo com suas vivências próprias, seja na produção curricular ou na formação docente.

Sobre os sentidos apresentados nas pesquisas, entendemos que as ações do ProBNCC, como coordenadoras das formações de professores e dos processos de tradução da BNCC, tentam regular os direcionamentos curriculares e ainda reduzem à sua dependência todo esse trajeto formativo. Tudo isso fortalece ainda mais a ideia de currículo único, além de favorecer o Terceiro Setor, no que se refere a financiamentos, devido às parcerias firmadas com instituições que criam programas de formação para gestores e educadores, como é o caso da Fundação Lemann.

Contudo, há uma dificuldade de atuações totalmente passivas, como mero receptores e implementadores, visto que existem interpretações e significados construídos durante esse

percurso e os sujeitos envolvidos trarão suas contribuições individuais e coletivas durante essas ações. Ao se identificar as relações de poder existentes nas propostas curriculares, abrem-se possibilidades para redirecionamentos curriculares por parte dos atores envolvidos. Entendemos assim que o currículo está em constante movimento e é constituído de conhecimento escolar e de cultura.

3.4 Algumas considerações sobre o que dizem as pesquisas

Percebemos, após a leitura das dissertações selecionadas (FONSECA, 2018; DIMITROVICH, 2019; LIMA, 2020), que elas não trazem como enfoque de suas pesquisas os processos de tradução da BNCC após a homologação de sua versão final através do ProBNCC, porém confirmam a atuação de setores privados e a influência de modelos internacionais desde a sua produção.

Quanto aos artigos selecionados (SANTOS; MELO; LIMA, 2020; SILVA; LOUREIRO, 2020; MARCHELLI, 2021; DE OLIVEIRA, 2021), os processos de tradução são discutidos, percebemos com frequência as ações do ProBNCC como articuladoras das ações realizadas nos Estados e municípios brasileiros.

As contribuições das pesquisas referentes aos processos de produção da BNCC nos possibilitam compreender articulações realizadas, influências exercidas e a participação das escolas durante a construção desse documento, favorecendo uma visão mais ampla sobre sua intencionalidade para a etapa da Educação Infantil. Tudo isso nos dá mais respaldo para direcionar nossa pesquisa sobre as ações do ProBNCC, que tem seu maior enfoque nos processos de tradução da BNCC.

A produção dos currículos dos Estados de Sergipe, do Piauí e do Rio Grande do Norte converge ao seguir as orientações do Guia de “Implementação” disponível no site do MEC em parceria entre Estados e municípios. Para compreendermos melhor quais seriam essas orientações propostas pelo site do MEC que vieram a nortear essas ações, realizamos uma busca em maio de 2021 no site do MEC. Identificamos que ele possui uma área específica para o processo de “implementação”. Nela, podemos encontrar a aba ProBNCC, onde observamos os percursos utilizados para dirigir os movimentos da BNCC através dos Estados e municípios, com ferramentas de apoio à (re)elaboração curricular, material de apoio à “implementação” da BNCC e plataforma para a criação de consultas públicas sobre os documentos curriculares. Todos esses recursos buscam atingir o objetivo final, que é a “implementação” da BNCC em todo o Brasil.

Os Estados e municípios brasileiros que estão iniciando o processo de “implementação” devem se cadastrar no site e seguir as orientações destinadas a cada etapa de “implementação”, de acordo com a área de atuação e etapa da educação básica. Ao observar tais ações, percebemos formas de regulações e controles que ocorrem em torno das orientações do processo de tradução da BNCC através da regência das ações nos Estados e municípios.

As ações que envolvem o ProBNCC têm direcionado os processos de tradução da BNCC nos Estados e municípios. Não encontramos a atuação das escolas como protagonistas dessas ações. As orientações do MEC vêm sendo utilizadas como manual de instruções durante todos esses processos. Quanto às atuações da escola, estas não vêm se destacando, parecendo agir passivamente. No entanto, mesmo não mantendo essa aparência passiva na percepção das pesquisas, entendemos que as políticas também são feitas na escola, nas relações dos atores, com sua visão e valores, com as contribuições das crianças e comunidade escolar. Receber orientações e apoio pedagógico acerca da BNCC é importante, mas o protagonismo dos Estados e municípios, como também das escolas, é fundamental para que haja uma ressignificação que se paute na contextualização de acordo com cada realidade vivenciada.

Entendemos que, atentar para os movimentos da BNCC favorece uma tradução na escola de forma descentralizada. Ao conhecer os processos que envolvem sua produção e as articulações direcionadas a sua “implementação”, o educador é capaz de entender com o que pode contribuir ou não no desenvolvimento da aprendizagem das crianças conforme a realidade vivenciada, que difere de um local para outro.

As pesquisas também apontam para influências externas do setor privado e de modelos internacionais desde sua produção e tradução, além de poucos representantes para a etapa da Educação Infantil, mudanças de integrantes das equipes do programa e de direcionamentos durante o percurso de construção, como também pouca participação social do contexto escolar, centralizando as discussões em especialistas de universidades públicas e privadas, conselhos e membros do Movimento Todos pela Base. O financiamento de empresas privadas em setores públicos abre espaço para vários questionamentos sobre quais interesses estão por trás dessas relações.

Nas pesquisas selecionadas, identificamos que a BNCC foi elaborada a partir dos significantes equidade e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento infantil, entendendo que a construção de um currículo único pode ser a solução para problemas que estão relacionados à oferta de oportunidades e acesso. Frangella (2021, p. 8) afirma que “se a base é a mesma, as oportunidades são iguais, num sentido que implica na uniformização do comum –

uma igualdade que mais assemelha-se a identidade que equidade, que implica considerar ajustes dados às diferenças que não podem ser desconsideradas”.

Compreendemos que esses ideais não dependem de uma base comum, mas do comprometimento e da atuação de todos que fazem a educação. Buscar compreender os processos e interesses envolvidos, avaliando esses processos na tradução da BNCC, favorece nos redirecionamentos pedagógicos e na atualização da parte diversificada, sendo essas as possibilidades que nos restam no momento. Essas avaliações devem atentar para os resultados favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança na etapa da Educação Infantil.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, o Ciclo de Políticas de Ball *et al.* (1992), discutido a partir de Lopes e Macedo (2011); Mainardes (2006; 2018) e a Teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) como referenciais teóricos desta pesquisa. Apontamos o percurso metodológico da pesquisa através da abordagem e dos procedimentos utilizados, bem como anunciamos os participantes que foram escolhidos para contribuir com suas experiências, o lócus da pesquisa e os caminhos percorridos para a construção dos dados.

Os possíveis benefícios desta pesquisa são: trazer reflexões, servir de apoio e contribuir com a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação como forma de debate e análise dos processos de constituição de políticas de currículo, nesse caso, a BNCC no município de Mossoró/RN, através de questões teórico-metodológicas que podem fortalecer o estudo das políticas educacionais no contexto da EI.

Dividimos este capítulo em quatro momentos: primeiramente, situamos o leitor sobre o objeto de estudo; em seguida, delimitamos o Ciclo de Políticas e a Teoria de atuação como referenciais teóricos da investigação. Essa abordagem se dá através de reflexões de autores que orientam o nosso trabalho. No terceiro momento, delimitamos os caminhos que norteiam a nossa pesquisa através do percurso metodológico e, no quarto momento, apresentamos os participantes e o lócus da pesquisa.

Articulamos essa referência teórica com os estudos de Lopes e Macedo (2011) nas suas contribuições sobre as significações do currículo; de Mainardes (2006; 2018); de Lopes e Macedo (2011), que norteiam nossas reflexões através da releitura do Ciclo de políticas defendidos por Ball *et al.* (1992), sobre os contextos que envolvem os processos das políticas desde a agenda, formulação, “implementação” e avaliação. Também com as contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016), que nos situam sobre a Teoria de atuação, a partir da compreensão sobre as atuações dos sujeitos, os processos de interpretação e tradução e uma percepção de como ocorrem esses movimentos através dos contextos; e de Ball (2010), que traz suas contribuições sobre a compreensão da performatividade existente nos processos políticos revestidos de melhorias educacionais.

Em relação à construção da metodologia da pesquisa, utilizamos os estudos de Deslandes (2009), Poupart *et al.* (2008), Bogdan e Biklen (1994) e Lakatos (2003), entre outros autores que possam contribuir para a presente pesquisa. Em seguida, trazemos informações que se referem ao percurso dos dados, de que maneira selecionamos a abordagem que norteia o nosso trabalho. A presente pesquisa optou pela abordagem qualitativa, pois buscamos

compreender como os sujeitos constroem seus significados a partir dos processos vivenciados de acordo com os contextos que são introduzidos.

Compreendemos, conforme definido por Bogdan e Biklen (1994, p. 49), que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Para os autores, a pesquisa qualitativa dá uma maior atenção ao processo vivenciado no decorrer da pesquisa, entendendo que é nesse momento que muitos significados são construídos. Desse modo, a subjetividade vivenciada no processo revela articulações que abrangem a compreensão dos possíveis resultados alcançados, “a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Desse modo, compreendemos que tanto nas UEIs como na SME, as relações em torno do ProBNCC não ocorrem por acaso. Diferentemente disso, todas as ações têm significados e intenções que moldam os processos de escolha e compreensão. Buscamos atentar para os processos que envolvem os participantes da pesquisa, relacionando suas observações a aspectos materiais, culturais e históricos de cada instituição pesquisada. Entendemos que esses fatores também revelam aspectos que são pertencentes a cada ambiente local e tomam sentido quando associados. Por fim, descrevemos nas seções deste capítulo os participantes e o lócus da pesquisa, os procedimentos de construção de dados bem como a relação destes com o nosso objeto de estudo.

4.1 O Ciclo de políticas e a Teoria da atuação como perspectivas teóricas de análise

Investigamos as ações da SME que são relacionadas ao ProBNCC, através de articulações entre a SME/Mossoró/RN e as UEIs. Essas articulações envolvem reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades de Educação Infantil (UEI) e formações, que são multiplicadas para os professores. Em meio a tais ações, os significados de currículo e de docência vêm sendo construídos e/ou reconstruídos, os quais também serão aqui refletidos juntamente com os movimentos que vêm permeando as ações em torno da BNCC, a partir do Ciclo de políticas e da Teoria de Atuação defendidos por Ball e Bowe (1992).

Buscamos compreender a significação de currículo e de docência, como as ações em torno do ProBNCC se relacionam com o Ciclo de Políticas, a partir de estudos de Lopes e Macedo (2011) como sendo algo que se constrói de maneira descentrada, a partir de vários significados que vão se constituindo em contextos diversos e com a participação de atores que

contribuem para sua significação. Tais contribuições unem sentidos, experiências, interpretações, traduções, sendo assim uma construção em constante movimento, de modo que não há possibilidade de delimitar início, meio e fim ou até mesmo qual a parte principal. Nessa construção, percebemos influências culturais, escolhas e significações em práticas discursivas que dão sentido às ações de forma que a “estruturação de um discurso não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

Desse modo, “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Assim, compreendemos, conforme afirma Oliveira (2016, p. 81), que o “currículo passa a ser visto, em perspectiva pós-estrutural, como uma prática discursiva, uma prática de poder, bem como uma prática cultural, de significação, de atribuição, criação ou enunciação de sentidos”.

As formações realizadas em torno do ProBNCC nos possibilitam compreender, de forma explícita ou não, as demandas que são defendidas pelo programa para atender aos objetivos que se deseja alcançar através de suas articulações. Essas demandas que estão associadas à formação, que se apresentam em forma de conhecimentos essenciais, equidade, defesas sociais, atitudes, entre outros, adentram no ambiente educacional em forma de currículo e tentam se firmar através dos significados que eles tentam representar. Compreendemos, conforme afirmação de Lopes e Macedo (2011, p. 253) que “O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social”.

Dessa forma, os interesses construídos através da produção curricular vão além de atender a interesses pessoais ou de grupos específicos, visando a construir identidades que interferem diretamente na cultura. Tudo isso nos faz atentar para as finalidades que as demandas almejam, além de sua origem, observando como ela se constitui. Dias (2013, p. 467) discute “a despeito das aproximações e dos distanciamentos que estejam presentes nas temáticas que as organizam e quais os sentidos expressos nelas como também nas diferenças entre sujeitos e grupos que se articulam em torno delas”.

Tais articulações envolvem negociações que ocorrem através da formação em torno do ProBNCC entre a SME e as UEs no município de Mossoró/RN, nos possibilitando refletir sobre o que essas instituições defendem ou são contrárias. Inquieta-nos, ainda, compreender a motivação de se desenvolver uma política para mover as ações em torno da BNCC Educação Infantil, tendo como um dos instrumentos a formação docente. Em um primeiro momento, o ProBNCC foi dirigido pelos articuladores, relatores e coordenadores das SMEs para que estes

multiplicassem as formações através dos supervisores e gestores das UEIs para, posteriormente, esse grupo reproduzir as formações aos professores. Dias (2013, p. 468) afirma que “as demandas pela centralidade do papel do professor nos cenários das reformas curriculares tornam-se importantes para a análise dos diferentes sentidos que estão em construção no cenário das definições curriculares”.

Os sentidos construídos nas regulações que visam à reprodução dos conhecimentos podem construir uma formação homogênea de currículos. Essa ação de dirigir processos formativos por meio do ProBNCC com um cronograma de ações nos leva a questionamentos sobre quais demandas são atendidas. Dias (2013, p. 270) afirma que “tal perspectiva nos faz pensar na constituição de demandas em defesa de homogeneização de processos de formação que podem ter em vista a padronização de currículos e processos de avaliação que desconsiderem a diversidade”.

No entanto, diferentes interpretações que ocorrem através dos atores proporcionam diferentes posições defendidas, levando-nos a crer que mesmo em meio a intenções homogêneas há “diferentes sentidos que diferenciam demandas semelhantes” (DIAS, 2013, p. 471). Desse modo, a legitimação das propostas curriculares permeia disputas que antecedem sua produção. Os discursos que visam a fortalecer ideias que, posteriormente, fundamentam pilares da construção curricular, mesmo no campo das ideias, disputam espaços que fundamentam seus projetos que se tornarão documentos a serem interpretados para formular as propostas pedagógicas nas instituições educacionais. Dias (2013, p. 473) afirma que esses discursos “disputam não somente diferentes demandas, mas também diferentes sentidos nas diversas arenas nas quais estão postos e são assumidos por lideranças que lutam pela legitimação de seu projeto”.

Analisamos relações que ocorrem no percurso de construções curriculares, na nossa pesquisa em torno do ProBNCC, a partir do Ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). Esse ciclo, conforme Mainardes (2006; 2018) e Lopes e Macedo (2011), é contínuo, formado inicialmente por três contextos principais, sendo eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão interligados de tal forma que não há como delimitá-los temporal, sequencialmente ou mesmo por etapas. Ele possui uma flexibilidade de forma que os atores podem atuar ao mesmo tempo em contextos diferentes. Em cada um dos contextos se apresentam embates e disputas que são apresentadas pelo autor como arenas.

Segundo Mainardes (2018), após receber várias críticas, Ball acrescentou ao seu ciclo de políticas mais dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia

política. O primeiro apresenta questões referentes à justiça social, como igualdade e liberdade individual. A ideia de resultados relacionando-os aos efeitos que podem causar é defendida como sendo mais apropriada devido a tornar fatores relacionados a desigualdades existentes mais perceptíveis. O último contexto, o da estratégia política, conforme Mainardes (2018, p. 4), “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. Embora sendo desenvolvidos posteriormente, os dois novos contextos apresentam uma relação com os contextos principais. “O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência” (MAINARDES, 2018, p. 4).

O primeiro contexto, denominado contexto de influência, tem grande visibilidade do autor, pois é nele que ocorrem disputas de ideias através de grupos de interesse, que “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse espaço, os discursos ganham forças e adquirem seus espaços através de legitimidade para embasar a política em andamento.

Mainardes (2006, p. 51) afirma que “o primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. Ele existe no campo das ideias na formulação da política por meio de várias disputas, onde, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 247), “grupos de interesse lutam pelos discursos políticos”.

Nesse contexto de disputas de ideias, de forma clara ou de maneira superficial, essas influências podem vir de redes internacionais, sejam elas em formatos de pesquisas; políticas que são copiadas por apresentarem resultados favoráveis; em forma de patrocínios e tantas outras possibilidades, mesmo assim não podemos deixar de levar em consideração que “tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Aqui, entendemos o ProBNCC como o contexto de influência. Nesse contexto, é possível perceber atuações do terceiro setor através do Movimento Todos pela Educação financiados por instituições privadas e públicas, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outros colaboradores.

Como já destacado, as ações em torno do ProBNCC são desenvolvidas em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e municípios. Compreendemos que essa ação em rede colaborativa visa “ao apoio do estado aos municípios na construção de documentos

curriculares com vista à ‘implementação’ dos currículos à BNCC, tendo como base processos formativos para docentes e equipe gestora das secretarias de educação e das escolas” (DE OLIVEIRA, 2021, p. 7). Tal pensamento vem desconsiderar que, mesmo utilizando orientações padronizadas e regulatórias sem levar em consideração a heterogeneidade das realidades vivenciadas em cada Estado, município e escolas, o resultado final vai sofrer alterações através de interpretações e traduções que se dão no contexto da prática.

Com relação ao segundo contexto, denominado de contexto da produção de texto, de acordo com Mainardes (2006, p. 52), ele está extremamente relacionado ao primeiro contexto, sendo que “o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Ele envolve, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 247), “as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações, mas também toda sorte de documentos que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e à sociedade”.

Essas produções políticas, muitas vezes, são pensadas a partir de modelos ideais de escola e sociedade, desenvolvidas a partir de padrões de perfeição, o que nos faz perceber que não se levam em consideração aqui necessidades contextuais que são tão específicas e heterogêneas, desde necessidades materiais, formativas, de infraestrutura, entre outras. “Estudos que colocam em primeiro plano os contextos dessa forma são surpreendentemente raros na educação e nos estudos de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36). Porém esses contextos, por vezes ignorados, não passam despercebidos, pois essas especificidades existem, e em dado momento terão que ser consideradas. Desse modo, as políticas curriculares vão continuar sofrendo alterações no contexto da prática.

Nesta investigação, entendemos o contexto de produção de texto através do ProBNCC como sendo a (re)construção de propostas pedagógicas dos Estados e municípios alinhadas à BNCC no município de Mossoró/RN. Essas reconstruções se referem à reformulação do PPP das UEs e a proposta curricular do município, que vem sendo alinhados à proposta da Base. Nesse contexto, compreendemos que os discursos são reproduzidos a partir de ações regulatórias, multiplicados através dos coordenadores e formadores responsáveis por grupos que são divididos nos Estados e municípios através das formações. Mesmo em meio a tudo isso, não podemos afirmar que estão sendo produzidas nas escolas propostas curriculares padronizadas, pois temos que levar em consideração que há interpretações e traduções que serão percebidas com mais força no contexto da prática.

Com relação ao terceiro contexto, o da prática, para Mainardes (2006), é o local onde a política é posta em ação, não se limitando, necessariamente, ao espaço escolar, pois as políticas

apontam objetivos que devem ser executados em ambientes diversos. Esse contexto é entendido por Ball e Bowe (1992) apud Mainardes (2006, p. 53) como sendo “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Essa ação, que não se limita, necessariamente, ao espaço escolar, ocorre através de sua execução, momento este em que ocorre a tradução dessa política. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 247), no contexto da prática “os textos do contexto da produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados”.

Podemos considerar as Secretarias Estaduais e Distritais de Educação (SEDEs) e as Secretarias Municipais de Educação (SEMs) como possíveis espaços de execução do contexto da prática, como também as escolas, através de várias ações. Entre elas, a reformulação do PPP das instituições escolares e a formação de gestores, supervisores e professores, que vem sendo um dos focos centrais do ProBNCC. “O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Desse modo, entendemos, conforme Mainardes (2006; 2018), Lopes e Macedo (2011) e Ball, Maguire e Braun (2016), que as políticas não são simplesmente implementadas numa proposição de cima para baixo, porém são interpretadas e recriadas devido a diversos fatores, como cultura, formação, condições físicas e materiais, entre outros.

Percebemos o contexto da prática no ProBNCC através das atuações das SEDEs e SMEs quando se executam as formações de gestores, supervisores e professores. Também nas UEIs, no momento em que esses textos são produzidos nas formações, serão interpretados e postos em prática juntamente com as crianças, que também têm um espaço de atuação no que se refere à construção curricular, pois seus conhecimentos irão contribuir para o seu entendimento sobre o que está sendo proposto, e a partir de suas contribuições haverá interferência sobre o entendimento uns dos outros e até mesmo redirecionamentos por parte do professor ou professora atuante. Concordamos com Ball (2017, p. 72) que “os alunos também são atores de políticas”.

Compreendemos, desse modo, como afirmam Oliveira e Lopes (2011, p. 21), que, “no contexto da prática, há histórias, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos da micropolítica”. Percebemos assim uma constante ressignificação da

política, que vem sofrendo alterações dos sujeitos conforme as especificidades de interpretação e realidades vivenciadas.

Embora buscando refletir os contextos de forma separada, é importante ressaltar a ideia defendida por Ball, Maguire e Braun (2016) de que esses contextos se cruzam em vários momentos, não havendo a possibilidade de uma delimitação precisa. O contexto vivenciado na prática pode ser a base de ideias que movem a construção de políticas no contexto de influência, bem como as ideias desenvolvidas no contexto de influência podem ser o centro da produção de texto. Assim, compreendemos que em dados momentos os mesmos atores participam de arenas diferentes, não da mesma forma, pois as ressignificações interferem nesses processos. Sendo assim, como afirmam Oliveira e Lopes (2011, p. 26, grifos do autor), “os contextos principais propostos em seu modelo analítico se ‘aninham’ uns nos outros [...] em todos os contextos propostos no modelo analítico do ciclo de políticas, essas ações políticas se desenvolvem”.

De acordo com Oliveira e Lopes (2011), a construção e a execução de políticas curriculares são formadas por lutas e disputas de poder, buscando a fixação hegemônica de concepções defendidas por cada grupo dotado de ideias e discursos diferenciados que procuram fortalecer sua concepção. A construção curricular é uma política cultural, que faz surgir “uma luta discursiva pela constituição de representações que envolve negociação, isto é, articulação discursiva na qual alguns grupos sociais particulares buscam defender determinadas demandas curriculares e para tal constituem representações” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 27-28).

O ProBNCC, como discutiremos no capítulo 5, aponta o processo de formação de gestores, supervisores e professores como sendo uma articulação que tem por finalidade a execução das ações propostas na BNCC, através da reformulação das propostas pedagógicas e atuações nos espaços escolares de maneira regulatória. Desse modo, os atores são envolvidos pelos significados que vão se constituindo através dos processos formativos.

Mesmo havendo o processo de tradução em cada instituição, a concepção de valor que se dá à política, enquanto necessária e importante para a efetivação de uma melhoria educacional e até a contemplação de benefícios que geram justiça social, faz com que os atores que vivenciam essas ações através das articulações políticas tornem “algo uma prioridade, atribui um valor, alto ou baixo [...] Envolve ‘vender política para a equipe’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69, grifos do autor).

Nesse percurso, as atuações das políticas são traduzidas. As ações do ProBNCC se encaixam na seguinte definição de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69-70, grifos do autor):

tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas da aprendizagem” e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local.

Nesta pesquisa, entendemos que o papel apresentado por Ball, Maguire e Braun (2016) como sendo de conselheiros da autoridade local é ocupado pelos integrantes do ProBNCC que fazem parte da SME. A formação de professores representa esse processo interativo que intenciona colocar a BNCC em ação. Essa caracterização de tradução se relaciona com o ProBNCC quando conseguimos identificar elementos que fazem parte das orientações e estratégias utilizadas pelo programa para efetivar o objetivo do que nomeia como “implementação” da BNCC. Alguns desses elementos são: o cronograma de encontros de formação para a multiplicação de estratégias, a orientação através da regulação de sites oficiais, eventos, planos e reuniões, como também o apoio das autoridades locais que têm seus representantes nomeados como coordenadores, relatores e formadores.

Questionamos se, desse modo, a partir das traduções e das estratégias utilizadas para tal execução, as produções curriculares teriam a tendência de se tornarem homogêneas. Porém, mesmo diante de tantas articulações, essa é uma ação pouco provável, mediante a diversidade de ideias que perpassam os processos de tradução e execução no contexto da prática, conforme afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 74): “Em tudo isso, a distância entre os textos de política originais e a prática pode ser significativa”.

Embora as experiências formativas direcionam em vários aspectos os gestores, supervisores e professores, elas tentam moldar as suas concepções, direcionando em determinados momentos as suas escolhas, assim como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 74): “Conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os mudam”. Mesmo assim, muitos fatores que envolvem a individualidade, a formação e as experiências vivenciadas interferem nesse aspecto de acordo com os significados que embasam seu entendimento.

Utilizamos, nesta investigação, a Teoria de atuação defendida por Ball, Maguire e Braun (2016) a fim de compreender os sentidos de currículo e de docência nos processos formativos que vêm sendo construídos em torno do ProBNCC e das articulações políticas que ocorrem entre a SME e as UEIs na tradução e interpretação da BNCC na perspectiva de professores, supervisores pedagógicos e gestores, no município de Mossoró-RN.

Ao abordarem “*Como as escolas fazem políticas*”, Ball, Maguire e Braun (2016) elencam três aspectos que caracterizam a conceptualização das atuações das políticas, defendendo que eles não são utilizados separadamente, mas que, em conjunto, os aspectos materiais, interpretativos e discursivos constroem um conjunto de significados dos materiais. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 67),

Nenhum desses aspectos é, por si só, suficiente como uma descrição da política e das práticas: todos os três são necessários. Cada um abre possibilidades e introduz limites à possibilidade na conceptualização do processo da política. Em conjunto, esses aspectos e os recursos teóricos relevantes em cada caso podem fornecer um relato de como a política e a prática são feitas nas escolas.

Compreendemos que as atuações nas UEIs não se constituem em ações simples para análise. Em meio a compreensões diversas, formam-se relações complexas, com diferentes interpretações e disputas individuais e coletivas, que representam concepções culturais, pessoais e tantas outras que interferem no modo como as políticas curriculares serão compreendidas e postas em prática.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), essas interpretações são apresentadas à equipe de diversas maneiras, dentre elas, as reuniões, os eventos ou as apresentações que visam a pensar a prática e os objetivos para as atividades da instituição. “Essas apresentações, muitas vezes, tomam a forma de pedagogias sofisticadas da política (invisíveis) que envolvem os funcionários nas discussões e procuram incentivar o seu ‘domínio’ de novas ideias de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Ainda para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69, grifos do autor), “a interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma ‘cadeia de gênero’, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional”. Ou seja, a interpretação se aproxima mais da linguagem da política, ao passo que as traduções se aproximam da linguagem da prática, porém ambas “são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às prioridades” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

A ideia de multiplicação realizada com as formações dirigidas pelo ProBNCC por meio da SME e UEIs no município de Mossoró-RN pode produzir uma agenda institucional com a intenção de fortalecer a necessidade de um currículo único a partir da BNCC/EI. No contexto, as prioridades associadas à prática vão se relacionar também a aspectos culturais, estruturais e materiais da unidade educacional, cujos sujeitos, em dado momento, são envolvidos pela política e se acomodam a ela, e em outros, há uma resistência para adicioná-la às suas atuações.

As regulações realizadas por meio dos encontros formativos também alcançam esses aspectos e atendem a uma forma de performatividade defendida pelo ideal de melhorias educacionais. Desse modo, desenvolve-se uma atenção às instituições de acordo com o que cada uma vem produzindo. De acordo com Ball (2010, p. 42), “há nisso uma possibilidade real de que relações sociais autênticas sejam substituídas por relações de julgamento, nas quais as pessoas são valorizadas apenas por sua produtividade”.

O acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações referentes à “implementação” dos novos currículos pelas escolas das redes de ensino está sob a responsabilidade dos redatores formadores e fortalecem a performatividade, segundo Ball (2010, p. 44): “As atividades dos intelectuais técnicos conduzem a performatividade para dentro da prática do dia a dia dos professores e das relações sociais entre professores”. Desse modo, as demandas da performatividade tentam limitar as possibilidades que estão para além das orientações do ProBNCC.

4.2 Percorso metodológico

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo. A análise referente aos movimentos do ProBNCC se dá em ambiente educativo. Para isso, levaremos em consideração a realidade individual dos sujeitos, conforme afirma Deslandes (2009, p. 21): “Com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, partindo do princípio de que as ações dos sujeitos envolvem pensamento, interpretação, intencionalidade, entre outros aspectos, observamos os processos, as experiências dos sujeitos e o contexto que envolve as vivências.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), devemos levar em consideração na investigação contextos e histórias que envolvem as instituições. Com isso, não é possível dissociar as ações dos sujeitos da pesquisa de seus contextos. Se esse fato ocorrer, não conseguiremos construir o seu significado, pois as atuações dos sujeitos, suas escolhas e interpretações são construídas em relação ao contexto que vivenciam.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”. Desse modo, pretendemos investigar as ações dos sujeitos, não dissociando-os da realidade vivenciada em cada espaço e as relações que ocorrem nesses espaços.

Outra característica desta pesquisa que se associa às afirmações de Bogdan e Biklen (1994) se refere à coleta de dados. Buscamos incluir em nossos registros as experiências dos sujeitos através das informações coletadas nas entrevistas como também em documentos e em outros registros oficiais, levando em consideração não somente os resultados obtidos, mas também todo o processo vivenciado durante o percurso dos sujeitos da pesquisa.

Para obtermos os relatos sobre as ações formativas, utilizamos como recurso a entrevista. Para Poupart *et al.* (2008, p. 216), “o uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”. Buscamos investigar, do ponto de vista dos atores pesquisados, os sentidos de currículo e de docência que vêm sendo construídos em torno da BNCC através do ProBNCC, utilizando a formação de docentes, supervisores e gestores escolares. Segundo Poupart *et al.* (2008, p. 217),

A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

Utilizamos as entrevistas semiestruturadas, pois esse formato dá o direcionamento necessário ao entrevistado. Porém, possibilita uma maior liberdade para que ele aborde aspectos da pesquisa que podem não ter sido evidenciados pelo pesquisador. Para Deslandes (2009, p. 64), esse tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Os dados obtidos nas entrevistas são de natureza subjetiva por se tratar dos sentidos que o entrevistado tem sobre o objeto de estudo. Deslandes (2009, p. 65) afirma que esses dados “referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. Compreendemos que cada parte da investigação tem sua relevância para se construir sentidos, reconhecendo que o conhecimento adquirido nunca será totalmente suficiente.

Sendo assim, nossa pesquisa intenciona investigar sentidos de currículo e de docência construídos pelos sujeitos que atuam nos movimentos em torno do ProBNCC no contexto da Educação Infantil através dos processos formativos ocorridos entre a SME e as UEIs, na tentativa de descortinar as experiências por eles vividas e capturar as interpretações que os próprios sujeitos realizam de suas experiências. Concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 51) quando afirmam que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e

procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”.

Os procedimentos de pesquisa utilizados neste trabalho incluem também pesquisa documental, através de análises de documentos públicos arquivados nas UEIs e/ou na SME do município de Mossoró/RN, como também em documentos não arquivados dispostos em sites oficiais. Na pesquisa documental, analisamos a BNCC referente à Educação Infantil, o PPP das Unidades Educacionais e o Documento Orientador do ProBNCC. Para Lakatos (2003, p. 174), pesquisa documental é aquela “que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias”.

Realizamos nossa investigação em documentos públicos arquivados e não arquivados. Para Poupart *et al.* (2008, p. 297), esse tipo de documentação “ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivo compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais)”. Nossa pesquisa documental utiliza como fonte documentos das UEIs pesquisadas, documentos arquivados, como também documentos públicos não arquivados, que estão à disposição em sites oficiais.

Entendemos que para o investigador ter clareza e uma boa compreensão através da pesquisa documental, ele deverá atentar para aspectos que podem contribuir para uma boa interpretação dos documentos investigados. Desse modo, buscamos atentar para vários fatores antes de selecionar os documentos da pesquisa, como também durante a investigação, para que sua análise não seja superficial. Dentre os pontos a serem observados está a credibilidade que o documento investigado deve ter, “o estudo do contexto no qual o texto em questão foi produzido, o autor e os atores sociais em cena, a confiabilidade do documento, sua natureza, sua lógica interna, etc.” (POUPART *et al.*, 2008, p. 296).

Analisar alguns aspectos que envolvem o documento proporciona maior clareza quanto à sua finalidade. Para Poupart *et al.* (2008, p. 299), “o exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental”. Desse modo, compreender qual o objetivo que o documento deseja atingir favorece a compreensão sobre o documento investigado.

Além das informações referentes ao contexto, a autoria do documento também poderá contribuir, conforme afirma Poupart *et al.* (2008, p. 300): “Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”. De igual modo, é necessário averiguar a autenticidade do documento através da fonte de pesquisa. Tais ações serão observadas na busca

de significados que esses documentos trazem e o modo como eles se relacionam com o ProBNCC através dos sujeitos da pesquisa. Para facilitar a leitura, organizamos no Quadro 3 a seguir os documentos a serem investigados nesta pesquisa:

Quadro 4 – Caracterização dos documentos analisados

Documento	Período	Fonte	Objetivo	Envolvidos na Produção
BNCC	Versão final 2017	Site do MEC	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.	Ministério da Educação/MEC, Conselho Nacional de Educação, parceria Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (especialistas técnicos)
Documento Orientador PROBNCC	2019	Site do MEC	Apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação (SME) no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e municípios.	Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Sociedade Civil (por meio de organizações), Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)).

PPP da UEI Interações ⁸	2019	Arquivo digital da UEI	Criar um ambiente acolhedor para as crianças, favorecendo a expressão de seus desejos, sentimentos, propiciando o desenvolvimento e a utilização das múltiplas linguagens, valorizando os conhecimentos e a forma de expressão de cada criança como processo de socialização, despertando a criatividade, criticidade, sensibilidade, afetividade e o respeito para construir coletivamente o conhecimento. Nossa unidade tem ainda o zelo em orientar as famílias com o cuidado aos seus filhos, promovendo a interação dos mesmos em participar e compartilhar dos momentos de aprendizado de nossas crianças.	Equipe pedagógica, supervisora e professoras, direção e Conselho Escolar.
PPP da UEI Brincadeiras	2019	Arquivo digital da UEI	Os objetivos gerais da Unidade estão pautados nas referências e orientações pedagógicas. Basicamente, pretendendo valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação sociais; resgatar a visão de totalidade dos sujeitos; estabelecer princípios curriculares que possibilitem a participação e a corresponsabilização dos sujeitos, priorizar uma ação pedagógica voltada à construção de cidadãos conscientes; garantir o acesso ao conhecimento sistematizado; estimulando o desenvolvimento da criança e respeitando seu nível de maturação, priorizando assim o aspecto lúdico e as brincadeiras como processo de aprendizagem. Fortalecer a participação dos pais nas atividades escolares, como: reuniões do conselho escolar e conselho da caixa escolar. Garantindo a formação continuada aos professores e avaliando de forma constante suas práticas pedagógicas. Oferecer matrícula antecipada de crianças deficientes a fim de viabilizar, garantir o ingresso e a permanência dos mesmos na instituição.	Equipe pedagógica, supervisora e professoras, direção e Conselho Escolar.

Fonte: Dados construídos a partir da análise documental realizada pela autora (2020/2022, grifos nossos)

Ao analisar os envolvidos nos movimentos em torno da BNCC e do ProBNCC, percebemos que as instituições se repetem tanto nos processos de sua produção quanto na

⁸ As UEIs pesquisadas serão nominadas pelos nomes Interações e Brincadeiras, eixos estruturantes que norteiam a Educação Infantil, para manter o sigilo dos seus respectivos nomes. A escolha se deu em comum acordo com os participantes da pesquisa.

tradução. No entanto, pesquisas nos mostram (ver capítulo 4) que alguns dos atores das instituições foram alterados no decorrer dos processos.

Os envolvidos nos processos de atualização dos PPPs das unidades também são aqueles que representam os mesmos segmentos dentro da UEI, sendo a equipe diretiva, Conselho Escolar e professores. Entendemos que essa participação favorece o processo democrático, embora alguns entrevistados apontem esse processo como superficial devido às inúmeras demandas que são destinadas à UEI.

No que se refere aos objetivos dos documentos investigados, percebemos que entre os objetivos da BNCC (BRASIL, 2017) está o alinhamento curricular através do regime de colaboração entre Estados e municípios. Quanto ao Documento Orientador do ProBNCC, seus objetivos se destinam a promover os objetivos propostos na BNCC. Ao analisar os objetivos dos PPPs das UEIs investigadas, entendemos que eles não fazem apontamentos em relação à BNCC, embora tenham sido atualizados no período proposto pelo programa. Suas ações refletem uma intencionalidade mais centrada nas crianças e na comunidade escolar, entre outros, como a formação continuada de professores e a matrícula antecipada.

Embora apresentem algumas semelhanças em seus PPPs, os direcionamentos, embasamentos e sentidos são distintos, pois esses espaços são compostos de atores, infraestruturas, culturas profissionais e entre tantos outros aspectos distintos. Desse modo, o alinhamento curricular em espaços plurais com o intuito balizador dos currículos, delimitando as atuações, é uma ação complexa e, podemos dizer, inviável para o que se pretende atingir com relação à qualidade da educação.

Além da análise documental, utilizamos a entrevista semiestruturada para compreender experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa durante os processos formativos dirigidos pelo ProBNCC e orientações com execução nas UEIs. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”.

Realizamos as nossas entrevistas abordando um sujeito de cada vez, utilizando o contato via *WhatsApp* no primeiro momento. Os demais contatos se deram de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa, com alguns encontros de forma presencial; para outros, utilizamos o aplicativo Google meet para realizar as entrevistas.

A intencionalidade da nossa conversa através da entrevista é de compreender os significados que os sujeitos da pesquisa trazem através de suas experiências com o ProBNCC, de acordo com suas vivências no contexto da EI no município de Mossoró/RN. Bogdan e Biklen

(1994, p. 136) afirmam que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”.

Buscamos compreender tais perspectivas expressas através das falas dos sujeitos da pesquisa e características que revelam informações que, algumas vezes, não são expressas somente na fala, mas envolvem outros aspectos que são expostos através da inter-relação entre os sujeitos pesquisados. Deslandes (2009, p. 680) afirma que “a inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa”.

Entendemos que a entrevista é uma valiosa ferramenta para conhecer o entendimento dos sujeitos. Poupart *et al.* (2008, p. 216) destaca algumas afirmações de ordem epistemológica, ética, política e metodológica sobre a entrevista. Apontamos respectivamente os aspectos pontuados pelo autor sobre a entrevista: ela “é indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais [...] abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores [...] instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores”.

Tais afirmações norteiam as ações da nossa pesquisa, pois além das experiências e compreensões apontadas pelos participantes da pesquisa, buscamos identificar através das entrevistas articulações políticas e sentidos que envolvem as ações e direcionamentos que norteiam as práticas, escolhas e decisões dos participantes. Para Poupart *et al.* (2008, p. 222, grifos do autor), “a entrevista de tipo qualitativo constituiria um meio eficaz para, apesar de toda ambiguidade da expressão, ‘coletar informações’ sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou, mais globalmente, uma formação social determinada”.

Essas relações que buscamos perceber nas entrevistas estão relacionadas às articulações entre a SME e as UEIs do município de Mossoró/RN. Intencionamos organizar essas informações tendo a clareza de que o ponto de vista dos atores, mesmo aparentando se tratar de uma definição da realidade ocorrida, apresenta suas limitações e deve ser percebido dentro dessas, percebendo desse modo os sujeitos como representantes de determinado grupo ou parte da sociedade em que está inserido, como ressalta Poupart *et al.* (2008).

4.3 Participantes e lócus da pesquisa

Elegemos como campo de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação do município de Mossoró/RN e duas Unidades de Educação Infantil (UEIs) que são acompanhadas por essa secretaria. A escolha é justificada pelo fato de essas unidades terem atuado nas ações do

ProBNCC que vêm ocorrendo/têm ocorrido desde o ano 2019 por intermédio da SME. Durante esse percurso, alguns dos participantes que atuaram nos direcionamentos do referido programa foram substituídos por ocuparem cargos que são de indicação política, no caso da nossa pesquisa, o representante da SME.

A oferta da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Mossoró/RN abrange 37 Unidades de Educação Infantil, sendo 35 localizadas na zona urbana e duas na zona rural, cinco escolas na zona urbana e 15 escolas na zona rural que atendem turmas de Educação Infantil, sendo sete Núcleos Municipais de Educação Rural, totalizando 57 Unidades Educacionais denominadas UEI/ESCOLA. Todas essas unidades são acompanhadas pela SME, que é organizada por divisões que realizam o acompanhamento de cada setor específico.

O setor responsável pela EI tem como função manter um fluxo de comunicação contínuo entre a SME, as UEIs e as escolas; acompanhar e apoiar as ações pedagógicas desenvolvidas nas UEIs e escolas; realizar reuniões com supervisores pedagógicos e gestores, encontros com professores, visitas às UEIs e escolas a fim de fazer um diagnóstico e reorientar ações e atividades, se necessárias, e monitorar o trabalho pedagógico nas UEIs e escolas que ofertam Educação Infantil.

O acompanhamento das UEIs/Escolas é feito através da divisão por polos, que são acompanhados por técnicos que fazem parte do setor de EI. No município de Mossoró/RN, temos três polos, compostos por 19 unidades educacionais. Dentre as ações que são de responsabilidade do supervisor de cada polo está o acompanhamento e a realização das formações continuadas dos professores, dirigidas pelo supervisor pedagógico.

Durante os processos e ações do ProBNCC, as unidades realizaram as formações de forma cooperativa entre os polos. Os encontros foram realizados, em um primeiro momento, entre os técnicos pedagógicos da SME, seguido de encontros com supervisores e gestores. Posteriormente, assumindo a função de multiplicadores, esses reuniam suas equipes de forma conjunta e realizavam as formações. Os encontros formativos visavam à inserção da BNCC através de estudos referentes à EI sobre os campos de experiências e o Documento Curricular do RN.

Como lócus da pesquisa, investigamos duas UEIs que fazem parte do polo 2. A escolha se deu pelo fato de as unidades escolhidas apresentarem em seu quadro de funcionários os sujeitos da pesquisa que pretendíamos investigar, que são os professores, supervisores e gestores. Tal escolha se justifica pelo fato de que, em algumas unidades, a equipe de funcionários não é composta por supervisores pedagógicos e o gestor assume essa função, na prática, com o auxílio dos professores.

Outro fator que motivou nossa escolha foi o fato de essas unidades terem participado das formações e movimentos do ProBNCC, cujos resultados puderam contribuir como material de estudo para repensar as práticas e desenvolver ações complementares que visavam a resolver problemas públicos e proporcionar o bem-estar da sociedade.

Os sujeitos da pesquisa foram nomeados pela inicial da função que exercem nas instituições em que atuam: G para gestora; S para supervisora; P para professora, seguido das iniciais I e B, que representam as unidades a que pertencem: UEI Interações (GI, SI, PI); UEI Brincadeiras (SB, PB). A SME terá seu nome oficial, e os sujeitos da pesquisa receberão a sigla de sua função exercida no ProBNCC (SMERF, técnico da SME com a função de Redator Formador; SMEM, técnico multiplicador). As falas dos participantes da pesquisa serão apresentadas em *itálico*

No primeiro momento, intencionamos investigar oito participantes, sendo duas professoras, duas supervisoras, duas gestoras e duas técnicas da Secretaria de Educação que atuam/atuaram no ProBNCC. Porém, ao entrar em contato com os participantes, essa projeção não foi possível devido à mudança de gestores pela nova gestão da Prefeitura Municipal de Mossoró/RN, ficando, assim, sete participantes na pesquisa, pois somente uma gestora ainda permanece na rede.

A partir da análise dos dados, percebemos que todas as integrantes da pesquisa são pedagogas, com uma boa experiência na Educação, de maneira geral, e também na Educação Infantil, o que reforça o que Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam, que a atuação dos professores envolve todo o processo de produção das políticas, sendo feitas por eles e para eles. O professor está presente em contextos de influência, em produção de textos e na prática, e essa atuação permanece em constante movimento.

Embora os perfis dos participantes da pesquisa apresentem uma aparente homogeneidade quanto à formação, as experiências e contextos são distintos, e ainda, as posições dos atores se deslocam para atender às demandas que são a eles direcionadas, como por exemplo, participantes que iniciam os processos da BNCC ocupando um espaço que interfere diretamente em dado contexto, muda a sua função devido a alterações de equipes, passando a participar de outro grupo em posição distinta à que ocupava anteriormente. Sendo assim, entendemos que a aparente homogeneidade da caracterização dos sujeitos, das escolas e da infraestrutura é, por vezes, enganosa e representa uma observação superficial.

É importante que se perceba que há especificidades em cada contexto local e até pessoal que redirecionam os posicionamentos e atuações que envolvem as políticas direcionadas às

unidades, que somente serão percebidas na constância de suas vivências. Esse fato interfere diretamente no modo como a BNCC vem sendo traduzida em contextos locais.

Embora a proposta do ProBNCC esteja direcionada para alinhar as informações, currículos e atuações pedagógicas, a partir das formações multiplicadas, conforme a afirmação da participante SMERF, técnica da SME que atuou no ProBNCC como coordenadora, ao responder sobre a finalidade de sua função no ProBNCC, diz que enquanto *“formadoras que iriam receber essa formação, em cima do ProBNCC e essa formação seria, [...], em cascata”*. Ou seja, percebemos a intencionalidade de utilizar as formações sequenciais como fator gerador de um alinhamento curricular em cadeia.

Esse objetivo não é tão simples de ser alcançado, como se parece em discurso, pois a diversidade de contextos locais e experiências interferem diretamente na tradução da política através dos múltiplos conceitos e entendimentos formados. Consideramos importante essa investigação da realidade de cada unidade, pois concordamos com Ball (2016, p. 35), que *“políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem”*.

Concordamos que cada ambiente corresponde a uma realidade específica. Desse modo, apresentamos a caracterização das Unidades de Educação Infantil, a localização e dados de matrícula, visão e valores partilhados por professores e gestores, a infraestrutura e corpo de funcionários, pois entendemos que esses fatores influenciam na tradução das políticas curriculares em contexto local. Tais informações serão examinadas no PPP das UEIs investigadas (APÊNDICE 4), detalhadas na seção 3.4.2.

4.4 Caminhos para a construção dos dados

Nesta seção, traremos o percurso delineado na produção de dados da pesquisa, refletindo desde os primeiros contatos até a análise das contribuições dos participantes da pesquisa. Todo esse trajeto vivenciado exige um rigor ético do pesquisador. A partir desse entendimento, nossa pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa da UERN (CEP), no dia 20 de junho de 2020, e passou por quatro versões até a aprovação final, que está identificada pelo parecer nº 5.723.831. Seguimos as recomendações das resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Organizamos esta seção em duas partes: Apresentação dos percursos das entrevistas e os movimentos da análise do PPP.

4.4.1 Percursos das entrevistas

Nesta subseção, trazemos os percursos das entrevistas, relatando o processo de contatos com os participantes da pesquisa, as relações e os contratos estabelecidos. Relatamos as dificuldades encontradas, as soluções ou possíveis redirecionamentos. Entendemos que refletir sobre esses processos nos faz compreender alguns sentidos e articulações que são construídos nos contextos locais.

O primeiro contato com os participantes da pesquisa se deu via *WhatsApp* no mês de outubro de 2022, conforme apresentado no TCLE⁹. Solicitamos a disponibilidade dos participantes para um primeiro encontro com o objetivo de apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a proposta de pesquisa. Após esses contatos e definidas as datas e possibilidades por cada participante, iniciamos os encontros.

As ferramentas digitais foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitando mais opções de contato com os participantes como também a flexibilização dos horários e datas, deixando os participantes mais livres para adequar os encontros de acordo com sua disponibilidade. A partir do primeiro momento, foram definidos data, hora, local e formato das entrevistas.

O segundo encontro com os participantes da UEI Interações ocorreu também no mês de outubro, através do Google meet, e cujo objetivo era apresentar o TCLE e a proposta da pesquisa. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, na própria UEI. Foram encontros para acesso de informações, pois os participantes se apresentaram solícitos e dispostos a contribuir. Reunimo-nos em uma sala que atende os serviços da Supervisão, Direção e sala de Leitura. Realizamos os combinados éticos, coletamos as autorizações e definimos os nomes dos participantes que serão identificados neste trabalho. As entrevistas foram realizadas em momentos distintos com cada participante. Realizamos um total de três momentos com essa equipe.

Na UEI Brincadeiras, o segundo momento ocorreu de forma presencial na própria instituição, após algumas tentativas foram desmarcadas devido à indisponibilidade de tempo. Nesse momento, apresentamos o TCLE e a proposta da pesquisa à supervisora. Não foi possível realizarmos os mesmos procedimentos com a professora. Assim, apresentamos a proposta da pesquisa, porém o TCLE foi entregue para que ela, posteriormente, de acordo com sua disponibilidade, definisse a sua participação na investigação. Realizamos os combinados éticos

⁹ O parecer foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, número do Parecer: 5.723.831 e está disponível no Apêndice 5 deste trabalho.

e definimos os nomes que serão apresentados neste trabalho. Devido às dificuldades de tempo, os participantes dessa UEI preferiram realizar as entrevistas de forma online, através do aplicativo Google meet. Executamos um total de três contatos para finalizar os procedimentos da pesquisa nessa UEI.

Com as participantes da SME, os combinados foram distintos para cada uma, sendo o contato feito com a participante SMERF somente de forma virtual. O primeiro contato via *WhatsApp* para combinados; o segundo, via Google meet para apresentação do TCLE e da proposta da pesquisa; e o terceiro, também via Google meet para realização da entrevista.

Com a participante SMEM, a entrevista foi realizada de forma presencial, após os primeiros contatos via *WhatsApp* para os combinados referentes à data, hora e local das entrevistas. No encontro presencial, apresentamos o TCLE, a proposta da entrevista e realizamos a entrevista. Todos os participantes envolvidos nesta pesquisa demonstraram satisfação em contribuir, mesmo diante de agendas indisponíveis em dados momentos pelas demandas numerosas que fazem parte de suas rotinas. A transcrição dos áudios das entrevistas e a análise dos PPPs foram organizadas em 34 laudas transcritas.

4.4.2 Movimentos da análise documental: Projeto Político Pedagógico (PPP)

Nosso objetivo com a análise documental do PPP das unidades investigadas é identificar a caracterização das UEIs, fazendo a relação com o referencial teórico-metodológico da pesquisa. Utilizamos a Teoria de Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) para observar os fatores situados, as culturas profissionais e os contextos materiais.

Buscamos identificar os fatores situados na investigação da localidade e nas matrículas das UEIs. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38), “fatores situados referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas”.

Identificamos as culturas profissionais ao investigar o objetivo e os valores defendidos no documento a partir dos sujeitos que fazem parte de sua construção. Como ressaltam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 45), “estamos interessados aqui em examinar o ethos, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas e como”.

O percurso vivenciado nesta pesquisa até a análise dos PPP (APÊNDICE 4) de cada UEI foi acessível, pois nos primeiros contatos com os pesquisadores, logo foi disponibilizado esse acesso. Em visita presencial, após apresentar a pesquisa e a sua finalidade, apontando a

intencionalidade de conhecer esse documento, as supervisoras disponibilizaram o documento de forma digital. Esse fato possibilitou uma análise de forma tranquila, o que nos permitiu fazê-lo entre idas e vindas. A partir dessa análise, trazemos a caracterização das UEIs investigadas. Esses apontamentos aprofundam o entendimento sobre o lócus da pesquisa, sobre os aspectos referentes aos contextos, pois como afirma Ball, Maguire e Braun (2016), mesmo em unidades educacionais que são aparentes em suas características, as especificidades do contexto local podem torná-las diferentes em vários aspectos através dos processos educativos e em relação ao desenvolvimento das crianças.

Nos contextos materiais, identificamos o corpo de funcionários e a infraestrutura disponível, pois entendemos, como Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48), que esses aspectos “podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas”. Já nos contextos externos, analisamos de que modo os movimentos do ProBNCC influenciaram na construção desse documento. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 57), contextos externos são “aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas”. Organizamos no Quadro 4 a seguir a caracterização das unidades, identificando os contextos materiais, a infraestrutura, o corpo de funcionários e as culturas profissionais apontadas no documento a partir de sua visão e valores.

Quadro 5 – Análise do PPP das UEIs investigadas

UEI	Infraestrutura/ Matrículas/Funcionários	Visão/Valores
UEI I	Funciona em prédio no formato comodato, com 239 crianças com 12 turmas, nos turnos matutino e vespertino, sendo estas de maternal-II, infantil-I e infantil-II. 13 professores (9 pedagogas, 3 especialistas, 1 não consta) 1 supervisora pedagógica 1 diretora 3 estagiárias auxiliares das crianças portadoras de NEE. 1 ASG, 1 merendeira.	Missão: oferecer educação de excelência , contribuindo efetivamente com o exercício da cidadania, almejando ser referência em qualidade na Educação Infantil. Realizaremos nosso trabalho de maneira eficaz, segura e responsável, respeitando nossas crianças, pais, colaboradores, comunidade e o interesse público, oferecendo uma educação de qualidade por meio da união e criatividade de nossa equipe; baseia sua prática educacional na crença de que cada ser humano é capaz de construir seu próprio conhecimento , segundo princípios básicos, como: respeito, solidariedade, comprometimento e busca pela felicidade. Como educadores, procuramos seguir os pensadores que nos ajudam a refletir sobre o dia a dia na escola (Paulo Freire, Piaget e Vygotsky).
UEI B	Prédio Alugado Porte 2, atende crianças de 2 anos a 5 anos de idade nos turnos matutino e vespertino, totalizando 241 crianças	Visão de futuro: ser uma unidade voltada para a excelência na qualidade da educação e no atendimento a todos os que necessitem de nossos serviços, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral das crianças, para que elas

	matriculadas e distribuídas em 13 turmas, sendo os níveis de Integral, Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II. 15 professores especialistas 1 diretora, 1 Coordenadora pedagógica, merendeira e zeladora.	possam, através das experiências vividas construtivamente na transformação do seu meio. Missão: A escola é o lugar onde a criança constrói conhecimento . Desde a Educação Infantil, ela assume o papel de produtor, e o professor, de mediador, capaz de utilizar diversas estratégias didáticas para atendê-la, permitindo que a criança se torne ator e não mero espectador do próprio conhecimento .
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP das UEIs investigadas (2022, grifos nossos)

A partir da análise dos contextos situados, identificamos que as duas unidades pesquisadas não possuem prédio próprio, sendo um alugado e outro cedido. O número de crianças matriculadas é aproximado em cada unidade: na UEII, 239 crianças com 12 turmas; na UEIB, 241 crianças matriculadas e distribuídas em 13 turmas. Ambas estão localizadas em áreas urbanas e apresentam em seu quadro de funcionários uma quantidade relativamente semelhante de profissionais da educação: na UEII, 20 profissionais; na UEIB, 19 profissionais. Embora apresentem semelhanças em seus contextos situados, suas especificidades e realidades são distintas.

Para facilitar a compreensão, apresentamos, no Quadro 5, o lócus da pesquisa e os sujeitos, especificando a função dos participantes, denominação atribuída a eles na pesquisa e a formação dos pesquisados.

Quadro 6 – Identificação do local da pesquisa, função dos participantes, denominação atribuída na pesquisa, formação dos investigados, qualificação, tempo de atuação na Educação Infantil

Local	Função	Denominação	Formação	Qualificação	Tempo Na EI
UEI	Gestora	GI	Pedagoga		20 anos
UEI	Supervisão	SI	Pedagoga	Especialista em Educação Infantil	27 anos na Educação; 13 anos na EI
UEI	Professora	PI	Pedagoga		17 anos na Educação; 10 anos na EI
UEI	Supervisão	SB	Pedagoga	Especialização em Psicologia escolar e da aprendizagem, mestranda	33 anos na Educação; 15 anos na EI

UEI	Professora	PB	Pedagoga	Especialista em Alfabetização e mestre em Ciências da educação	12 anos no administrativo; 6 anos no EF; 14 anos na EI
SME	Técnica	SMERF	Pedagoga		18 anos; 10 anos na EI
SME	Técnica	SMEM	Pedagoga	Mestre em Educação	25 anos na Educação; 4 anos na EI

Fonte: Elaborado pela autora (2021/2022)

Ao analisar o perfil dos participantes da pesquisa, percebemos que há convergência na sua formação inicial, sendo todas pedagogas com formação continuada diferenciadas. Não somente no que se refere à formação, mas levando em consideração as suas próprias experiências, os profissionais da Educação significam de forma individualizada o seu espaço de convivência e suas relações, e assim “constroem histórias sobre suas escolas que são baseadas em suas próprias experiências, mas também em algumas generalizações mais amplas”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 39).

Desse modo, entendemos que as políticas são traduzidas em cada Unidade de Educação Infantil, em Mossoró/RN, de maneira distinta, podendo haver convergências entre elas, porém com atuações específicas em cada uma delas, pois a atuação dos professores e das crianças na sala de aula também vai diferir umas das outras. A experiência, compreensão e atuação do professor e das crianças são individuais, embora possuam reflexos do coletivo. Percebemos essa afirmação através da visita presencial nesses espaços, os quais apresentam realidades, vivências, planejamentos, formas de interpretar as situações e formação continuada dos professores totalmente distintas.

Essa afirmação se torna mais clara quando, juntamente com a observação dos contextos situados, observamos as culturas profissionais que nesta pesquisa envolvem a visão e valores desses profissionais a partir da definição do PPP. Percebemos que ambas as unidades prezam por ofertar uma educação de excelência, visando a garantir sua qualidade, como também defendem a autonomia na produção do conhecimento de cada indivíduo, inclusive da criança, sendo reconhecida como parte da atuação dos sujeitos que formam a UEI.

Essa cultura profissional apresentada no PPP tem relação com a tradução da política nas unidades. Embora apresentem aparentes semelhanças, o próprio documento aponta

divergências e convergências nas orientações que envolvem cada instituição como também na atualização desse documento realizada a partir das ações do ProBNCC. Como ressaltam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46), “atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos”. Sendo assim, as atuações dos sujeitos são redirecionadas e suas compreensões também acompanham tais movimentos.

Nas entrevistas realizadas, quando questionadas sobre a atualização do PPP e a função exercida pelos sujeitos, percebemos que as culturas profissionais envolvem as percepções e o envolvimento dos sujeitos. As duas Unidades de Educação Infantil pesquisadas tiveram a atualização do PPP finalizada no ano de 2019. Quando questionada sobre a última etapa do ProBNCC vivenciada na EI em Mossoró/RN, SMEM (2022) afirma que essa etapa foi a última orientação da equipe de articulação do ProBNCC e não foi concluída.

De forma convergente, os PPPs das Unidades de Educação Infantil aqui investigadas foram atualizados, tiveram a participação dos professores, dos supervisores, da gestora e do Conselho Escolar. Os participantes da pesquisa afirmaram que essa atualização é uma ação comum que ocorre nas unidades anualmente. Porém, percebemos que, embora sejam ações aparentes, as interpretações que são dadas a essas articulações são distintas.

Na UEI Interações, a Professora Interações (PI), quando questionada sobre a atualização do PPP e sua função nesse processo, percebe-se como *“participando ativamente com a equipe, completa. O que o PPP é, é toda equipe que participa”* (PI, 2022). Já na UEI Brincadeiras, PB (2022) entende que *“teoria e prática é um processo lento [...] porque o tempo foi curto [...] É aquilo que eu estava falando para você, é tudo muito corrido em cima da hora [...] tem na teoria, mas na prática, ainda está em construção”* (PB, 2022). O posicionamento dos demais sujeitos das unidades que foram entrevistados também converge com os posicionamentos das professoras.

Embora a atualização do PPP seja uma das orientações propostas no ProBNCC, esses documentos não foram atualizados seguindo esse alinhamento. Os PPP das escolas e das UEIs vinculadas à Secretaria Municipal de Mossoró/RN são atualizados anualmente para atender às demandas e orientações do Mapa Educacional e da SME, conforme afirma a Supervisora Brincadeiras (SB), quando questionada sobre a atualização desse documento: *“Todo ano a gente está atualizando até mesmo para cumprir essa questão do Mapa Educacional¹⁰. A gente*

¹⁰ O Mapa educacional está previsto na Lei nº 2717/2010, que instituiu a Política de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró. O Mapa Educacional deve conter a projeção de metas de indicadores, como matrícula, evasão escolar e rendimento escolar dos alunos; programas ou projetos de apoio ao currículo escolar, aos

também tem que destacar aqui, que é uma das exigências e aí a gente tem que fazer mesmo” (SB, 2022).

Nas duas unidades lócus desta investigação, a atualização dos PPPs se deu de forma independente do ProBNCC. Nessa perspectiva, percebemos, na UEI Interações, que o alinhamento é fundamentado segundo a DCNEIS/LDB/BNCC, e traz como orientação pedagógica os campos de experiência e os direitos de aprendizagem apresentados na BNCC (2016) em sua proposta curricular; enquanto na UEI Brincadeiras, a proposta está baseada nos parâmetros do Referencial Curricular (BRASIL, 1998). A proposta pedagógica está norteada pelos eixos que são divididos em seis pontos: Movimento, Música, Arte, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Também se norteia pelas orientações da SME através do Mapa Educacional.

Percebemos que as políticas, por vezes, se entrelaçam, sendo algumas advindas dos contextos micro e outras do macro. Em dados momentos, as escolas se veem entre as várias políticas que circulam ao mesmo tempo na instituição, sendo elas de competências e alcances diferentes, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016). As relações que se estabelecem diante de tais fatos vão se organizando de acordo com os contextos profissionais de cada UEI e com as interpretações que esses atores dão a cada política.

Entendemos, conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48), que “contextos profissionais são multifacetados e confusos”. Isso se dá porque eles representam a individualidade e a coletividade existente nos contextos locais, como também por possuírem uma relação direta com os contextos materiais, que se referem aos “aspectos físicos de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura. Edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 48).

Desse modo, o contexto é um agente mediador no que se refere à atuação de políticas no espaço escolar. Ao aprofundarmos as nossas observações, atentamos para a importância do contexto em várias ações e posicionamentos relacionados à política nas Unidades de Educação Infantil, em Mossoró/RN, aos participantes da pesquisa e às falas dos participantes, em cada UEI que, de certa forma, se complementam. Quando associamos as informações, conseguimos compreender certos posicionamentos a partir da fala do outro participante da mesma UEI.

Organizamos as falas de participantes que assumem funções diferentes para percebermos que o contexto local de cada unidade influencia nas percepções. “O contexto é,

professores e servidores técnicos; produção pedagógica, científica e cultural, atuação dos Conselhos Escolares, entre outras projeções.

obviamente, sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63). Sendo assim, as traduções são singulares e permeadas pelos significados que se produzem em contextos locais, tornando diversificada a aplicação dessa política no contexto da prática na atuação dos sujeitos envolvidos.

5 AÇÕES DO PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (PROBNCC)

Neste capítulo, fazemos a análise do Programa de Apoio à “Implementação” da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) no município de Mossoró-RN no contexto da Educação Infantil. Em um primeiro momento, trazemos uma caracterização do ProBNCC a partir de apontamentos sobre nosso objeto de estudo, apresentamos os aspectos legais que embasam esse programa, seus objetivos, a apresentação dos colaboradores e os investimentos que são destinados para que se realizem as atuações que estão definidas no Plano de trabalho dos bolsistas.

Em um segundo momento, trazemos uma discussão sobre a (Con)Formação de Professores em prol da BNCC, identificando os sujeitos que atuam em tais ações, a análise de dados contidos no próprio documento orientador (BRASIL, 2019) e instituições que atuam nas articulações dessas formações e na seleção das equipes que atuam/atuaram em regime de colaboração entre Estados e municípios. Em um terceiro momento, fazemos uma relação entre o ProBNCC e o Documento Curricular do RN e as articulações que envolvem a formação continuada de professores.

5.1 Conhecendo o objeto de estudo: Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)

O ProBNCC é um programa lançado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018). Considera a necessidade de realizar ações conjuntas entre os entes federados com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Esta foi alterada posteriormente pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para introdução de aspectos direcionados à “implementação” da BNCC para o Ensino Médio.

O programa visa a apoiar as Unidades da Federação (UF) através das suas respectivas secretarias (Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs) e Secretarias Municipais de Educação (SMEs)), no processo de revisão ou elaboração e “implementação” de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e municípios, através de formações continuadas que são dirigidas, acompanhadas e avaliadas pelo programa.

Há uma centralidade de ações que destacam a formação de professores e a construção e reformulação de propostas pedagógicas, através de atualização do Projeto Político Pedagógico das instituições e reformulação das propostas curriculares. O Documento Orientador (BRASIL, 2019, p. 4) apresenta como um dos principais desafios do programa referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental “realizar formações continuadas de qualidade, atendendo às premissas definidas no Guia de ‘Implementação’ da BNCC e com um regime de colaboração bem estabelecido”.

Conforme consta em seu artigo 2º, o referido programa utiliza como instrumentos de apoio a assistência financeira aos Estados, municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração, visando a atender a uma qualidade técnica e favorecendo a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC. Para atender a essa demanda, há um investimento na formação das equipes técnicas de currículo e gestão e assistência técnica para as SEDEs e SMEs a fim de dar suporte ao processo de movimentações da BNCC, que é entendida pelo programa como “implementação”.

Percebemos que as ações da BNCC através do ProBNCC direcionam as ações dos Estados e municípios através de várias áreas, condicionando a interpretação da BNCC aos moldes do programa, conforme orientações dos coordenadores, redatores e articuladores que são beneficiados com bolsas no valor de R\$ 1.100,00 durante 18 meses para exercer tal função. Os Estados e municípios brasileiros são dirigidos por meio de materiais digitais com orientações formuladas por especialistas, além da funcionalidade de consulta pública; materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão para a realização das atividades previstas no programa e iniciativas relacionadas à BNCC e ações de alinhamento dos programas nacionais. Tudo isso com o intuito de favorecer as movimentações da BNCC.

Para atender tal demanda, os Estados e municípios devem executar um plano de trabalho, também definido pelo programa, que tem um cronograma estabelecido. Conforme o capítulo 5 e artigo 16, da portaria nº 331, de abril de 2018, o Plano de Trabalho deve conter, no mínimo:

- I - cronograma geral da implementação da BNCC na UF, para os anos de 2018 e 2019, contemplando a elaboração e reelaboração curriculares e a formação no currículo, com as atividades-chave, as datas e os responsáveis por sua implementação;
- II - definição da alocação dos recursos disponibilizados via PAR/SIMEC; e
- III - metodologia de avaliação, com o planejamento de monitoramento do Programa na UF (BRASIL, 2018).

Não percebemos a autonomia dos Estados e municípios através das articulações do ProBNCC. O que se destaca é a ideia de “implementação” dirigida pelo MEC de maneira rígida,

delimitando-se cada passo executado pelas UFs, o que nos faz refletir sobre qual ideia de currículo se tem definido através dessas ações e se tal entendimento é possível na prática, pois a política curricular terá as contribuições através das interpretações e atuações das equipes responsáveis, gestores e professores. Conforme De Oliveira (2021, p. 5-6), entendemos “a política curricular como um fluxo de influências de sujeitos e grupos sociais, considerando processos de mediação, tradução ou recontextualização aos quais as políticas estão submetidas”.

Até o ano de 2018, o ProBNCC direcionou suas ações somente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A partir de 2019, com a alteração da portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 pela de nº 756, de 3 de abril de 2019, o referido programa passou a atuar também junto ao Ensino Médio, nomeando-o como ciclo 2 EI e EF e ciclo 1 EM. As equipes que direcionam as ações do programa foram organizadas de acordo com a composição de perfis por Estados, em regime de colaboração com os municípios e o Distrito Federal.

O Documento Orientador (BRASIL, 2019) define responsabilidades que devem ser executadas pelos bolsistas denominados coordenadores, articuladores e redatores. Dentre as responsabilidades elencadas, praticamente todas estão voltadas ao processo de formação de professores e gestores educacionais e reformulação curricular.

Podemos perceber que a formação faz parte das principais ferramentas utilizadas para executar os objetivos propostos direcionados aos movimentos em torno da “implementação” da BNCC através do alinhamento curricular. A partir de busca simples (“ctrl” l) feita no Documento Orientador (2019), a palavra “formação” se repete 111 vezes, e a palavra “implementação”, 71 vezes, o que nos leva a associar que a tentativa de inserir a BNCC nas propostas curriculares para o ProBNCC se dá por meio da formação de professores, supervisores e gestores, projetando sobre eles a responsabilidade de atuarem como multiplicadores das formações, conforme afirma o documento orientador, através da definição das responsabilidades direcionadas aos Redatores Formadores.

Em 2019, os Redatores **Formadores** de Educação Infantil e Ensino Fundamental têm as seguintes responsabilidades: 1. planejar, de forma articulada com os Coordenadores Estaduais e os de Etapa, a **formação** de **formadores** (multiplicadores) para os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das redes municipais e estadual, tendo como referência os novos currículos; 2. atuar na **formação** de **formadores** (multiplicadores) das equipes técnicas das redes municipais e estadual, de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tendo como referência os novos currículos; 3. compor a equipe de **implementação** dos currículos nas redes estadual e municipais com elaboração e/ou seleção de materiais didáticos; 4. apoiar, acompanhar, monitorar e avaliar as ações referentes à **implementação** dos novos currículos pelas escolas das redes de ensino; 5. apoiar e orientar as redes para o desenvolvimento de ações e

atividades referentes à (re)elaboração dos Projetos Pedagógicos – PPs de suas escolas (BRASIL, 2019, p. 15-16, grifos nossos).

As formações vão sendo executadas de acordo com o cronograma de atividades para os bolsistas que apresentam as etapas de desenvolvimento das ações referentes ao ano de 2019. As etapas buscam alcançar as seguintes ações: estabelecer governança; realizar a formação das regionais; formação das equipes gestoras; formação dos professores; realização do “Dia do PP” e revisão dos Projetos Pedagógicos.

O documento apresenta as metas que se pretende alcançar com o ciclo 2 para EI e EF. A meta referente à formação é de no mínimo 30 horas a distância ou presencial para 70% dos professores, e referente à revisão curricular é de, no mínimo, 70% das escolas com projetos revisados registrados pelas Secretarias de Educação. Apresentamos a Figura 3 a seguir, que representa o cronograma de atividades dos bolsistas do programa.

Figura 3 – Cronograma de atividades dos bolsistas do ProBNCC

Ciclo 2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Cronograma de atividades para os bolsistas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2019:

Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Estabelecer Governança								
Formação das Regionais								
Formação das Equipes Gestoras								
Formação dos Professores								
Realização do “Dia do PP”				Revisão dos Projetos Pedagógicos				

Fonte: Documento Orientador do ProBNCC (2019)

Tais ações nos levam a compreender que as atuações em torno do ProBNCC se referem à performatividade. Como afirma Ball (2010, p. 38), “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”. Todas as atividades desenvolvidas são reguladas como forma de controle e de mudanças, com metas que definem a produtividade e os resultados e são monitoradas através de reuniões, relatórios e avaliações. Todas essas ações envolvem os atores de forma que não se pode definir os limites dessa regulação, conforme afirma Ball (2010, p.

40): “A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora”. Dentro dessas ações, interesses pessoais e coletivos se entrelaçam e buscam construir e legitimar sentidos.

A ideia de performatividade a partir do ProBNCC se refere à regulação como meio de alinhamento curricular e controle das ações desenvolvidas para atingir o objetivo do programa. Ela ocorre de fora para dentro, a partir da colaboração entre Estados, municípios, secretarias e escolas, até que se alcance os professores e crianças para ajustar as propostas pedagógicas à BNCC. Percebemos, conforme Ball (2010), que em dados momentos atores assumem o papel de agentes, e em outros, de sujeitos da performatividade.

Quando recebem as formações para atingir os resultados e objetivos propostos, atuam como sujeitos; a partir do momento em que utilizam estratégias para que os demais atores passem também a se adequar aos objetivos propostos, a atuação assume o perfil de agente da performatividade.

Essa atuação também ocorre de dentro para fora a partir do alinhamento da proposta pedagógica e da atualização dos PPPs das unidades. Nesse momento, os diretores, supervisores e professores assumem o perfil de agentes da performatividade, articulando ações para que haja a constituição curricular conforme a BNCC e sua execução na prática. Tal ação produz resultados e efeitos nas identidades das crianças e sociedade.

5.2 (Con)Formação de professores em prol da BNCC

Nesta seção, trazemos uma discussão sobre a formação de professores a partir do Documento Orientador do PROBNCC (BRASIL, 2019). Utilizamos o termo (con)formação nesta seção, pois entendemos, conforme Neves e Falleiros (2015), que há programas que utilizam a formação visando a conformar sujeitos através de suas articulações, atingindo os objetivos propostos pelo programa e moldando a sociedade através de seus resultados e efeitos. Na nossa pesquisa, referimo-nos ao ProBNCC como articulador das formações de diretores, supervisores e, principalmente, professores.

Optamos pelo Documento Orientador (BRASIL, 2019) como fonte de análise na nossa pesquisa, pois entendemos que “o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (POUPART *et. al.*, 2008, p. 295). Este se trata de um documento público dos arquivos governamentais disponíveis de forma virtual através do site do MEC. A análise de documentos “abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais” (POUPART *et. al.*, 2008, p. 298).

Analizamos, a partir do Documento Orientador do ProBNCC (BRASIL, 2019), alguns aspectos sobre o contexto que o envolve. A apropriação desse “conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão” (POUPART *et. al.*, 2008, p. 299). Nessa parte da investigação, identificamos os sujeitos que atuam nas ações propostas, dados contidos e quais instituições atuam nas articulações dessas formações e até na seleção das equipes que atuam/atuaram em regime de colaboração entre Estados e municípios.

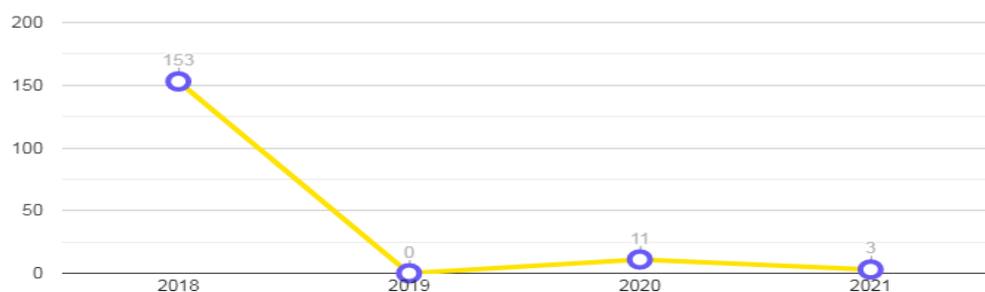
O Documento Orientador do ProBNCC (BRASIL, 2019) destaca que algumas entidades vêm mediando e direcionando as ações definidas junto ao programa, dentre elas, o MEC, o CONSED, a UNDIME, o FNCE e a UNCME, as quais atuam desde a formulação da BNCC. Realizamos uma busca no site da UNDIME e do CONSED, instituições atuantes no ProBNCC, para tentar identificar possíveis articulações e apontamentos relacionados à BNCC.

Realizamos também uma busca no site Observatório pela Base, o qual é definido como uma iniciativa do Movimento Pela Base, com o apoio do CONSED, da UNDIME, da UNCME e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE). A busca foi realizada em maio de 2022 e estavam disponíveis destaques mensais no período de janeiro a abril do decorrido ano. As observações realizadas serão apontadas com mais detalhes no decorrer do texto. Há um monitoramento do alinhamento dos currículos das redes municipais no site Observatório Movimento pela Base, conforme expomos na Figura 4:

Figura 4 – Histórico de alinhamento dos currículos do RN

Histórico de alinhamento dos currículos municipais de EF/EI

QUANTIDADE DE REDES MUNICIPAIS



Fonte: Uncme e Undime, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais.

Fonte: Movimento pela Base (2022)

O panorama de implementação da BNCC apresenta o município de Mossoró com o sistema de ensino próprio e com data de alinhamento curricular de EI/EF à BNCC em 1º de janeiro de 2018, informando que o município aderiu totalmente ao referencial curricular estadual. Desse modo, no período da Consulta Pública, as escolas da rede fizeram suas contribuições. Apresentamos na Figura 5 algumas informações, de acordo com o censo escolar 2020, sobre a quantidade de escolas e docentes da rede municipal:

Figura 5 – Informações sobre a rede municipal de ensino de Mossoró/RN



Informações sobre a rede municipal

	ESTUDANTES MUNICIPAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS	DOCENTES
Creche	2.602	52	178
Pré-Escola	4.498	65	225
Total EI	7.100	65	392

Fonte: Movimento pela Base (2022)

Observamos, no Documento Curricular do RN-Educação Infantil, que os membros do ProBNCC participaram de sua construção. Tal envolvimento estimula o controle sobre as formações continuadas, com o fim de efetivar mais uma etapa do programa que utiliza os multiplicadores dessa política para alinhar os currículos dos municípios à BNCC. Tratamos sobre esse documento com mais detalhes na seção 5.4.

5.2.1 A (Con)Formação de professores no Documento Orientador do PROBNCC

A formação de professores a partir do ProBNCC se deu a partir das orientações que estão no Documento Orientador ProBNCC (BRASIL, 2019). Nele, estão abordados a execução do programa, os procedimentos para a concessão de Bolsa-Formação instituídos conforme Resolução CD/FNDE nº 10, de 14 de maio de 2018, e o cronograma de atividades previstas para o ano de 2019. Aponta ainda como sendo os principais desafios para os participantes do programa, para o ciclo 2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental, “realizar formações

continuadas de qualidade, atendendo às premissas definidas no Guia de Implementação da BNCC e com um regime de colaboração bem estabelecido” (BRASIL, 2019, p. 4).

Percebemos, nesse desafio apresentado pelo Documento Orientador (BRASIL, 2019), que além de se ter como meta a formação continuada, ainda devem ser observadas e seguidas as orientações do Guia de implementação da BNCC, fato que tenta orquestrar a interpretação e a tradução da BNCC nos Estados e municípios. Entendemos que a interpretação é feita a partir de questionamentos feitos à própria política, assim como ressalta Avelar (2016, p. 7): “O que esta política quer dizer?”, ‘o que ela está dizendo?’, ‘o que nós devemos fazer?’. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade – diretores, inspetores, coordenadores – eles preveem significados e também peneiram detritos da política”.

Desse modo, os integrantes do ProBNCC assumem a responsabilidade de interpretação da BNCC aos moldes do Guia de Implementação da BNCC a partir das formações realizadas com supervisores e diretores escolares, e ainda, da tradução, quando essa formação se dá com os professores e é posta em prática em relação com as crianças.

A tradução envolve vários elementos e aspectos que serão vividos na prática para tornar essas expectativas realidade vivenciada na UEI. Para que isso ocorra, algumas ações são executadas, as quais podem “envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos” (AVELAR, 2016, p. 7). Tais ações visam a tornar palpável as expectativas construídas a partir do processo de interpretação, fazendo com que se torne “em algo que seja trabalhável, factível e atingível” (AVELAR, 2016, p. 7).

Percebemos algumas das ações apontadas por Ball nas ações do ProBNCC, como a formação continuada profissional que foi realizada de forma multiplicada a partir dos coordenadores, articuladores e redatores (bolsistas do programa), chegando às equipes gestoras (supervisores e diretores) e professores; a produção de documentos internos a partir da atualização do PPP e a proposta curricular das redes e escolas e encontros que trazem na sua pauta a execução do cronograma proposto.

A complexidade que envolve a interpretação e a tradução das políticas torna improvável a linearidade do que se entende por “implementação”. Todo esse movimento envolve elementos diversos, como os discursos e interesses, a linguagem escrita através dos textos das políticas, as ações executadas através da prática e entre tantas outras ações que ocorrem em meio aos contextos. Podemos, ainda, levar em consideração que há relações que envolvem os atores

desses processos, tais como suas experiências, histórias e relações com a escola, ou seja, suas culturas profissionais, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016).

Com a tentativa de que as formações se deem sob os moldes do programa, o Documento Orientador (BRASIL, 2019) apresenta o perfil e a função dos seus participantes de acordo com a classificação para o recebimento de bolsas, que só poderão ser concedidas a professores da educação básica dos sistemas públicos de ensino. No Quadro 7, destacamos a composição de perfis em 2019 por UF.

Quadro 7 – Composição dos perfis em 2019, por Estado, dos bolsistas do ProBNCC

Perfil	Etapa	Por UF	Total
Coordenadores estaduais	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	2 por Estado, sendo 1 CONSED e 1 UNDIME (1 para DF)	53
Articuladores em regime de colaboração	Educação Infantil e Ensino Fundamental	1	26 (DF não possui)
Coordenadores de etapa	Educação Infantil e Ensino Fundamental	3 (1 para EI, 1 para EF anos iniciais e 1 para EF anos finais)	81
Redatores formadores	Educação Infantil e Ensino Fundamental	22	594
Articuladores de conselho de Educação	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	3 (DF possui apenas 2 do CEE)	82 (2 articuladores nacionais: FNCEE e UNCME)

Fonte: Documento orientador do PROBNC (2019)

Para a seleção dos bolsistas do ProBNCC, foram utilizados critérios gerais¹¹. Dentre esses, estão: assegurar a representação de Estados e municípios; ingresso a partir de processo seletivo simplificado público; elaboração de plano de trabalho, deixando claros os objetivos, metas e prazos de entregas mensais e resultado final do trabalho do bolsista.

(Anexo III). Os bolsistas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deverão assumir o compromisso de atuar na revisão ou elaboração dos currículos para as redes estaduais e municipais até a aprovação pelos conselhos estaduais e, se for o caso, até a sua homologação pelas secretarias de educação (ciclo 1); na **formação dos**

¹¹ As orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa às equipes participantes da formação continuada do ProBNCC, pelo MEC/FNDE, estão normatizadas no Capítulo II da Resolução CD/FNDE nº 10/2018.

profissionais da educação das redes estaduais e municipais sobre os novos currículos e na revisão ou elaboração do projeto pedagógico das unidades escolares de acordo com os novos currículos (ciclo 2) (BRASIL, 2019, p. 7, grifos nossos).

Ao analisar as orientações do Anexo III do Documento Orientador (2019), podemos compreender que a formação é o meio pelo qual se intenciona realizar a construção dos novos currículos e a revisão do PPP nas unidades para se alinhar aos novos moldes curriculares. Apresentamos abaixo o Quadro 8 com a caracterização dos perfis definidos pelo referido documento.

Quadro 8 – Caracterização dos perfis dos bolsistas definidos pelo Documento Orientador (2019)

Bolsista/ Descrição/ Perfil	Características
<p>Coordenadores estaduais – Coordenador dos processos de (re)elaboração curricular e de implementação dos novos currículos nas unidades federativas (UF).</p> <p>Perfil – É recomendável que os coordenadores estaduais, indicados pelo CONSED e pela UNDIME na UF, sejam referência em gestão de (re)elaboração de currículo nas respectivas instituições que representam e tenham disponibilidade para coordenar o processo de elaboração dos novos currículos do Ensino Médio e as atividades de formação continuada dos profissionais da Educação em regime de colaboração, realizando diálogo com a Comissão Estadual, com as redes de ensino do território e com o Comitê Executivo de Implementação da BNCC.</p>	<p>Características necessárias – 1. ser profissional efetivo da rede estadual ou municipal (indicado pelo CONSED ou pela UNDIME); 2. possuir nível superior completo; 3. ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência na educação básica. 4. ter disponibilidade de tempo para desenvolvimento das ações.</p> <p>Características desejadas – 1. ter experiência em gestão de (re)elaboração de currículo; 2. ter experiência de planejamento e execução de programas de formação dos profissionais da educação em nível municipal e/ou estadual; 3. ter autonomia para a tomada de decisão sobre o processo de elaboração dos novos currículos e de formação continuada dos profissionais de educação perante à instituição representada (CONSED e UNDIME); 4. ter capacidade de liderança, colaboração, articulação e trabalho em equipe; 5. ter capacidade e experiência em monitoramento; 6. ter habilidade de comunicação e relacionamento; 7. ter participado e/ou acompanhado o processo de elaboração do texto da BNCC e do novo currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; 8. ter amplo conhecimento das redes de seu Estado.</p>
<p>Articuladores em regime de colaboração – Articulador em regime de colaboração com as redes municipais de Educação para que participem efetivamente dos processos de (re)elaboração curricular e de</p>	<p>Características necessárias – 1. possuir nível superior completo; 2. ter experiência mínima de 3 (três) anos em docência; 3. ter disponibilidade de tempo para desenvolvimento das ações.</p> <p>Características desejadas – 1. ter experiência em articulação e mobilização com os municípios; 2. ter conhecimento sobre a estrutura administrativa de órgãos estaduais e municipais de</p>

<p>implementação dos novos currículos nas unidades federativas (UF). Perfil não disponível no Documento</p>	<p>educação; 3. ter capacidade de liderança, e de trabalho em equipe; 4. ter capacidade e experiência em acompanhamento e monitoramento; 5. ter habilidade de comunicação e relacionamento; 6. ter participado e/ou acompanhado o processo de elaboração do texto da BNCC e da (re)elaboração do novo currículo.</p>
<p>Coordenadores de etapa para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Coordenador da equipe de redatores formadores de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental durante os processos de (re)elaboração curricular e de implementação dos novos currículos nas unidades federativas (UF). Perfil não disponível no Documento</p>	<p>Características necessárias – 1. ser profissional efetivo da rede estadual ou de uma rede municipal do Estado (indicado de comum acordo pelo CONSED e pela UNDIME); 2. possuir graduação em Pedagogia para o coordenador de etapa da Educação Infantil e licenciatura plena para os coordenadores de etapa do Fundamental; 3. possuir curso de especialização em Educação Infantil para o coordenador de etapa da Educação Infantil e especialização em Educação para os coordenadores de etapa do Ensino Fundamental; 4. ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência em Educação Infantil para o coordenador de etapa da Educação Infantil e no Ensino Fundamental para os coordenadores de etapa do Fundamental; 5. ter disponibilidade de tempo para desenvolvimento das ações.</p> <p>Características desejadas – 1. ter experiência em gestão de (re)elaboração de currículo; 2. ter experiência de trabalho em formação continuada de professores; 3. ter capacidade de liderança e trabalho em equipe; 4. ter capacidade e experiência de trabalho em monitoramento; 5. ter habilidade de comunicação e relacionamento.</p>
<p>Redatores formadores de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Membro da equipe responsável pela formação dos formadores (multiplicadores), de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para a implementação dos novos currículos. Perfil não disponível no Documento</p>	<p>Características necessárias – 1. ser um profissional efetivo da rede estadual ou de uma rede municipal do Estado (indicado de comum acordo pelo CONSED e UNDIME); 2. possuir curso de Pedagogia para os redatores formadores da Educação Infantil e licenciatura na área do componente curricular para os redatores formadores do Ensino Fundamental; 3. possuir curso de especialização em Educação Infantil para os redatores formadores da Educação Infantil e especialização em Educação para os redatores formadores na área do componente curricular do Ensino Fundamental; 4. ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência na Educação Infantil para os redatores formadores da Educação Infantil e de 3 anos de efetiva docência no componente curricular para os redatores formadores do Ensino Fundamental; 5. ter disponibilidade de tempo para desenvolvimento das ações</p> <p>Características desejadas – 1. ter experiência em gestão de(re) elaboração de currículo; 2. ter experiência de trabalho em formação continuada de professores; 3. ter capacidade de liderança e trabalho em equipe; 4. ter capacidade e experiência em monitoramento; 5. ter habilidade de comunicação e relacionamento; 6. ter participado e/ou acompanhado o processo de elaboração do texto da BNCC ou ter participado/acompanhado a elaboração dos novos currículos.</p>
<p>Articuladores de conselho – Articulador entre a equipe de</p>	<p>Características necessárias – 1. possuir nível superior completo; 2. ter experiência mínima de 3 (três) anos no magistério ou</p>

<p>currículo e os Conselhos de Educação dos Estados e dos municípios para a (re)elaboração e implementação dos novos currículos na UF.</p> <p>Perfil não disponível no Documento</p>	<p>vinculação à programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado; 3. ter experiência como conselheiro estadual ou municipal de Educação ou na assessoria desses órgãos colegiados; 4. ter disponibilidade de tempo para desenvolvimento das ações.</p> <p>Características desejadas – 1. ter conhecimento sobre a estrutura administrativa de órgãos estaduais e municipais de Educação, em especial do Conselho Estadual de Educação; 2. ter facilidade de liderar, monitorar e mediar grupos de trabalho; 3. ter habilidade de comunicação e relacionamento; 4. ter participado e/ou acompanhado o processo de elaboração do texto da BNCC ou ter participado/acompanhado a (re)elaboração dos novos currículos.</p>
<p>Articuladores entre etapas – Articulador entre a equipe de currículo do Ensino Médio e a equipe de currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de articulador das redes municipais para o Ensino Médio (tanto aquelas que possuem escolas de Ensino Médio quanto aquelas que têm alguma relação com a rede estadual do Ensino Médio, como convênios de transporte), para a (re)elaboração e implementação do novo currículo de Ensino Médio na UF.</p> <p>Perfil não disponível no Documento</p>	<p>Características necessárias – 1. ser um profissional efetivo da rede estadual ou de uma rede municipal do Estado (indicado de comum acordo pelo CONSED e UNDIME); 2. Possuir, no mínimo, curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação; 3. ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência no Ensino Médio e/ou nos anos finais do Ensino Fundamental; 4. ter disponibilidade de tempo para desenvolvimento das ações.</p> <p>Características desejadas – 1. ter experiência em gestão de (re)elaboração de currículo do Ensino Médio e/ou dos anos finais do Ensino Fundamental; 2. ter experiência de trabalho em formação continuada de professores; 3. ter capacidade de liderança e trabalho em equipe; 4. ter habilidade de comunicação e relacionamento; 5. ter participado e/ou acompanhado o processo de elaboração do texto da BNCC, principalmente para a etapa do Ensino Médio.</p>

Fonte: Documento Orientador do ProBNCC (2019, grifos nossos)

Ao analisarmos a caracterização dos perfis dos bolsistas definidos pelo Documento Orientador (BRASIL, 2019), percebemos que o eixo norteador das características desejadas envolve **elaboração dos novos currículos e ter experiência de trabalho com formação continuada dos professores**. As atuações que envolvem essas ações são apontadas como meio para a efetivação dos objetivos propostos pelo programa.

Vale destacar que SMERF, participante da nossa pesquisa, atuou no ProBNCC como redatora formadora da Educação Infantil. Suas contribuições favoreceram nossa pesquisa por nos situar sobre os processos da formação dos formadores (multiplicadores), de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos que atuam na Educação Infantil para a implementação dos novos currículos em Mossoró/RN.

Embora os perfis apontados pelo programa sejam padronizados, entendemos que os atores envolvidos possuem na sua formação, nos seus valores e nos significados construídos na sua atuação uma pluralidade de pensamentos que pode gerar várias possibilidades de tradução. “Eles não possuem identidade prévia a partir da qual defendem uma posição única, são constituídos na ação política de forma específica e contingencial” (MACEDO, 2014, p. 1537). Concordamos com a afirmação de Biondo (2019, p. 21) de que, “apesar da aparente linearidade que essa metodologia indica, penso que devemos atentar para a complexidade do processo, que invariavelmente inclui movimentos de diálogo, concessão e disputa de sentidos”.

Observamos também que, para atuar como coordenador estadual, coordenador da equipe de redatores formadores, redatores formadores de Educação, elaboração e tradução das políticas educacionais como órgãos representativos dos sistemas estaduais e municipais de EI e EF, ou como articuladores entre etapas, deve-se ter como precedente a indicação da UNDIME e do CONSED, conforme aponta o documento.

Essas instâncias vêm se articulando com organismos internacionais há tempos para legitimar uma agenda de mercado na educação, cuja ação pode ser percebida pela interferência desses órgãos na elaboração e tradução das políticas educacionais, conforme apontado por Neves e Falleiros (2015). Tais articulações nos remetem à ideia de redes políticas, conforme aponta Ball (2014, p. 29, grifos do autor), que define redes como sendo “um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. Embora ofereçam possíveis soluções e inovações para demandas sociais, as redes políticas inserem outros atores em espaços públicos, envolvendo o setor privado para realizar mudanças de governança, em espaços nacionais, com base em práticas internacionais, conforme afirma Ball (2014).

As informações presentes no site do CONSED apontam o ProBNCC como sendo “uma das ações para a implementação da BNCC em regime de colaboração, que envolve, entre outros atores, o MEC, o CONSED e a UNDIME” (CONSED, 2019). Neves e Falleiros (2015) afirmam que as atuações na Educação, por meio de regime de colaboração, podem promover uma descentralização das unidades escolares, porém devemos atentar para as tentativas de alinhamento que estão presentes através das formações da equipe gestora, diretores e supervisores, pois desde 1996 o CONSED e a UNDIME vêm desenvolvendo programas de formação com a intenção de conformar esses sujeitos ao perfil de sociedade pretendido através das articulações propostas.

As autoras afirmam também que, entre 2002 e 2005 houve ações de concentração empresarial em áreas próximas às empresas, que abrangeram desde apoio financeiro para a melhoria da educação escolar, até a prestação de serviços voluntários, adoção de redes de ensino, entre outras ações, que se concentravam mais na região Sudeste. Neves e Falleiros (2015) entendem que essa privatização de um novo tipo de educação escolar contribuiu e continua a contribuir até os dias de hoje.

A UNDIME e o CONSED estão presentes desde a formulação da BNCC, juntamente com o Movimento Todos pela Base. Tal fato nos faz pensar, conforme destacado por Biondo (2019, p. 26), que, “quando os nomes começam a se repetir que se tem a impressão de se estar percorrendo, de fato, uma rede”. Macedo (2014) apresenta aspectos de um mapeamento realizado por Ball (2012) que aponta as redes como sendo articulações entre organizações, instituições que articulam experiências locais a partir de agendas globais, norteadas pelos princípios do mercado e utilizando a ideia de ineficiência do setor público. Tal rede “é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais” (MACEDO, 2014, p. 1540).

A partir de informações expostas no site da UNDIME, percebemos que as articulações da BNCC através do ProBNCC envolvem as mesmas instituições, de forma que elas vêm se reunindo com o objetivo de compartilhar e discutir o avanço da interpretação e tradução da BNCC.

O observatório Movimento pela Base apresenta editoriais sobre o avanço do que eles denominam “implementação” da BNCC e do Novo Ensino Médio em 2022, entre outros destaques. A partir de um levantamento dos meses de janeiro a abril de 2022, período em que realizamos essa busca sobre as articulações da BNCC a partir do ProBNCC, percebemos alguns apontamentos, que serão organizados no Quadro 9 a seguir, para melhor compreensão do leitor.

Quadro 9 – Destaque sobre a BNCC em Editoriais do Movimento pela Base

Editorial (período)	Destaque sobre a BNCC
janeiro/2022 https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/03/editorial-mpb-janeiro-2022.pdf	97% das redes municipais têm currículos de EI e EF alinhados à BNCC; O maior desafio agora é a formação dos professores para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam efetivados em sala de aula.

Fevereiro/2022 https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/03/editorial-mpb-fevereiro-2022.pdf	Para receber complementação do Fundeb, as redes devem inserir seus currículos em plataforma do MEC.
Março/2022 https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/04/editorial-mpb-marco-2022.pdf	Prazo para inserção de currículos em plataforma do MEC é prorrogado até 30 de abril.
Abril/2022 https://observatorio.movimentopelabase.org.br/destaques-da-implementacao-da-bncc-e-do-novo-ensino-medio/	Seguir com a formação dos professores , uma vez que o número de docentes que enxerga baixo alinhamento na pesquisa também se destaca. Prazo para inserção de currículos em plataforma do MEC é prorrogado até 15 de julho.

Fonte: Observatório Movimento pela Base (2022)

Ao analisarmos os destaques dos editoriais do Observatório Todos pela Base, percebemos uma ênfase na formação de professores como meio de alinhamento da BNCC aos currículos dos Estados e municípios, como também para que seja traduzida no contexto da sala de aula e ainda como mecanismo de garantia para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam efetivados.

Essas relações estão alinhadas ao fortalecimento do programa, visto que o documento traz, tanto no item **Responsabilidades**¹² como na delimitação das ações sobre como deve ser o **Trabalho na prática** dos bolsistas, ações que envolvem a formação continuada de multiplicadores que alcancem os professores, gestores e técnicos através dos processos formativos.

O Observatório Todos pela Base destaca no seu editorial do mês de abril (MOVIMENTO PELA BASE, 2022) que a “formação continuada deve ser pensada como um processo contínuo e aprofundar os conteúdos do currículo e metodologias de ensino, inclusive focando nas habilidades prioritárias, no contexto de recomposição das aprendizagens” e indica o Instituto Reúna como um bom articulador para que esse objetivo seja alcançado.

Ainda percebemos a atuação de outros institutos que colaboram com o Movimento Todos pela Base através de pesquisas, como o Instituto Datafolha e a Fundação Lemann. Entendemos, a partir dessa análise, que a formação vem sendo utilizada para formar empreendedores da BNCC. O empreendedorismo é entendido por Ball, Maguire e Braun (2016) como algo curioso e incomum, uma atuação que trata de defender a política dentro das escolas.

¹² Os termos Responsabilidade e Trabalho na prática são apresentados no Documento orientador do ProBNCC como itens que elencam as atribuições do bolsista na atuação prática.

Os empreendedores são “agentes fortes de mudança, nos quais pessoalmente se investe e se identifica com ideias de políticas e sua atuação. Eles procuram recrutar outras pessoas para a sua causa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 80). Percebemos tais características nos itens Responsabilidades e Trabalho na prática, que são apontados no Documento Orientador (BRASIL, 2019) para os bolsistas que atuam no ProBNCC.

Esse documento define o que e como deve ser o trabalho na prática dos coordenadores, articuladores e redatores, que visam a alinhar as expectativas do programa ao que está acontecendo nos Estados, repassando às equipes as informações e conteúdos formativos de forma a garantir que os objetivos para o Estado sejam atingidos de acordo com o cronograma planejado. Traz ainda como sugestão para essa ação a realização de conversas semanais e planos de ação e cronogramas combinados. Esse recrutamento alcança os supervisores e gestores, que vão facilitar a tradução da BNCC nas unidades a partir de processos formativos para os professores.

Embora a atuação através do ProBNCC nem sempre ocorra dentro das unidades de Educação Infantil, em Mossoró/RN, suas articulações visam a atingir a prática escolar. Entendemos que esses são o que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 82) chamam de membros externos, que “desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução”. Os autores ainda afirmam que esses atores podem exercer influência para que a resposta à política nas escolas seja de sucesso, embora afirmem que nem sempre a atuação destes seja percebida.

Outra atuação percebida através do Movimento pela Base são os movimentos que estão ocorrendo para que os currículos sejam inseridos na Plataforma do MEC. O CONSED e a UNDIME, além de FONCEDE e UNCME, vêm reforçando para as redes e conselhos de todo o país a importância de inserir esses documentos na plataforma indicada pelo MEC. Entendemos que esse é mais um meio de regulação que envolve as ações da BNCC. Segundo o destaque do mês de abril (2022) do site Observatório Movimento pela Base, além de ser um dos condicionantes para o recebimento dos recursos, o cadastro dos documentos curriculares é um importante instrumento para o monitoramento da “implementação” da BNCC pelos órgãos oficiais.

5.3 O ProBNCC e a formação de professores na prática: sentidos de currículo e de docência

Nesta seção, apresentamos como ocorreram as articulações políticas entre a SME e a UEI no município de Mossoró/RN em torno do ProBNCC e quais sentidos de currículo e de docência foram construídos nos processos formativos mediados pela SME nas UEIs, em Mossoró/RN, dialogando com o referencial teórico que embasa a nossa pesquisa. Tais informações serão percebidas nas entrevistas realizadas com os participantes da nossa pesquisa. As perguntas apresentadas para nortear essa investigação foram: Como você define currículo em meio às ações realizadas pelo ProBNCC? Como você entende a docência a partir dos processos formativos em torno do ProBNCC?

Vale lembrar que os participantes investigados fazem parte da SME/Mossoró/RN, da UEI Interações e da UEI Brincadeiras. Atuaram/atuam na EI durante as formações do ProBNCC como técnicos da SME, gestores, supervisores e professores. Eles serão citados neste texto pelas siglas iniciais que representam seu local de atuação, seguido de sua função exercida, ficando organizado da seguinte forma: Técnico da SME, função redator formador no ProBNCC (SMERF); função multiplicador no ProBNCC (SMEM); gestor UEI Interações (GI); supervisor (SI); professor UEI Interações (PI); supervisor UEI Brincadeiras (SB) e professor UEI Brincadeiras (PB).

O processo de formação proposto pelo ProBNCC ocorreu seguindo as etapas do Documento Orientador (BRASIL, 2019). Em um primeiro momento, em junho de 2019, os integrantes do programa que atuavam como técnicos da SME participaram de encontros formativos dirigidos pelos indicados da UNDIME e do CONSED. Posteriormente, esses encontros passaram a ser multiplicados.

Os primeiros encontros foram realizados em Mossoró/RN, iniciados no mês de junho de 2019, com formações para os articuladores, coordenadores e multiplicadores da SME. Somente em setembro desse mesmo ano iniciaram-se as multiplicações para os supervisores pedagógicos e gestores, sendo priorizada a formação para os supervisores, pois estes têm em sua função a responsabilidade de realizar formação para os professores.

Quando questionada sobre a responsabilidade de trazer formações para os multiplicadores, SMERF responde que as formações deveriam ter ocorrido durante todo o ano de 2019, porém devido a questões superiores, a data foi adiada e remarcada algumas vezes, tendo o processo sido iniciado somente em setembro do mesmo ano, havendo desse modo quatro encontros, realizados mensalmente, obedecendo à mesma pauta proposta pelos atores do

ProBNCC. Sendo assim, foram ocorrendo os encontros formativos em “efeito cascata”, visando à tradução da BNCC no contexto da prática das Unidades de Educação Infantil.

[...] justamente para fazer essa ponte de nós formadores, articuladores, multiplicadores, para vocês supervisores que também assumiram essa função de formador, de multiplicador para chegar no mais importante que era o professor, porque entende-se, parte-se do princípio de que o documento curricular é um documento que deve estar na mão do professor, é ele que vai dar vida ao que tem aqui (SMERF, 2022).

A função do supervisor como formador de professores está prevista na Instrução Normativa nº. 001, de 20 de maio de 2010, da Gerência Executiva de Educação e Desporto (GEED) (JORNAL OFICIAL DE MOSSORÓ (JOM), 2010), que institui o documento norteador do monitoramento da qualidade da educação para supervisores pedagógicos da rede municipal de ensino de Mossoró/RN. Em seu artigo 4º, a normativa define o que compete à supervisão pedagógica no âmbito das escolas do Sistema Municipal de Ensino: “VII. Responsabilizar-se pela execução do programa de formação continuada para os docentes, a ser desenvolvido em encontros realizados no contexto da escola.” (JOM, 2010, p. 5).

Quando questionados sobre como avaliam as formações da Secretaria Municipal de Educação em relação à BNCC, quais foram os sujeitos envolvidos e suas funções, os participantes da pesquisa têm opiniões distintas sobre esse processo: na UEI Interações, a supervisora avalia bem os encontros e multiplicou-os através de formações realizadas na própria UEI.

As formações em si, foram bem organizadas, bem distribuídas. Os supervisores foram bem preparados. Aconteceram em média de 6 a 8 encontros envolvendo o encontro de supervisores e encontros de professores. Houve envolvimento de toda a equipe pedagógica. Supervisores, professores, direção das escolas e a equipe da Secretaria de Educação. A equipe da Secretaria da Educação estava responsável por articular todas as formações. E os supervisores, na função de multiplicar essas formações pelos quais estavam sendo preparados. E os professores de participar e tentar colocar em prática um pouquinho daquilo que eles estavam aprendendo. Na verdade, eu acho que depois das formações. Muitos professores deram aqui um Tchan. Sim, abriram os olhos, mudaram um pouquinho a visão que eles tinham antes e conseguiram mudar um pouquinho seu posicionamento dentro da sala de aula. Atuação em si. Não chegou a todos, mas, um grande público foi atingido (SI, 2022).

Embora a formação realizada pela equipe do ProBNCC que faz parte da SME tenha ocorrido conforme o previsto pelo programa e sido bem avaliada de uma maneira geral, percebemos pela fala de SI (2022) que a formação foi ofertada para toda a unidade, havendo uma boa aceitação, mas nem todos mantiveram os mesmos posicionamentos e atitudes em sua prática cotidiana. Já para SB (2022), quando questionada sobre como avaliam as formações da Secretaria Municipal de Educação, em relação à BNCC, quais foram os sujeitos envolvidos e suas funções, ressaltou:

A experiência não foi tão significativa... eu nem sabia que aquelas articulações, se referiam a BNCC. Então, acredito que foram quatro encontros... algumas lacunas ficaram por meio, pode ser até uma falha minha de não questionar, de não perguntar, como eu estava chegando novamente na Educação Infantil. Então aquilo ainda era uma discussão nova pra mim, na Educação Infantil e como Coordenadora, porque eu sou professora. Então a minha experiência como Coordenadora foi na Educação Infantil nesse tempo aí. De dois mil e quinze para cá, eu acredito assim, que por mais que elas se esforçam em fazer um bom momento formativo, mas eu ainda estava meio que perdida, eu não estava compreendendo bem. Participaram aquela equipe técnica da secretaria, eu lembro que tiveram uns momentos formativos com as Coordenadoras da Educação Infantil, [...] sobre o PPP, [...], como se fosse assim pra cumprir, num curto espaço de tempo, cumprir aquela proposta, que talvez já tivesse sido planejada antes, se fosse assim uma regra, que tivesse que acontecer. [...] Mas ainda assim eu considero um documento muito complexo, pra ele ser assim um carro chefe mesmo de uma instituição. Eu acho muito complexo (SB, 2022).

Percebemos interpretações distintas que se envolvem com suas culturas profissionais. Fatores relacionados à experiência dos participantes da pesquisa, o envolvimento da equipe, a percepção que os atores têm sobre o processo formativo, o modo como ele se percebe a cada momento, entre outros, influenciam a tradução da política curricular no contexto da prática. Quando questionamos à GI (2022) sobre como avaliam as formações da Secretaria Municipal de Educação, em relação à BNCC, obtivemos a seguinte resposta: *“Avalia de forma positiva pelo desempenho do desenvolvimento nos encontros propostos”* (GI, 2022).

Quando questionada sobre como ocorreram as multiplicações dessas formações para os professores, GI (2022) responde: *“Com encontros agrupados, trocando novas experiências de professor, com o professor dentro do regimento que estava, que era a Base, era o documento que estava sendo estudado. E trocavam as experiências dos conhecimentos”*.

Percebemos uma semelhança, o que não pode ser compreendido aqui como homogeneidade, nos sentidos construídos pelos sujeitos que fazem parte da equipe diretiva (supervisora e diretora) da mesma instituição. Mais uma vez, entendemos que os contextos materiais e situados, como também as culturas profissionais defendidas por Ball, Maguire e Braun (2016), se relacionam com os sentidos construídos.

Embora com as mesmas formações, os mesmos processos formativos, as compreensões se dão de maneira distinta, como também as multiplicações realizadas nos encontros formativos, sendo, na UEI Interações, de 6 a 8 encontros envolvendo supervisores e professores, e na UEI Brincadeiras, essas quantidades não foram especificadas, porém nos levou a entender que, para a equipe de professores, a formação sobre a BNCC foi realizada somente no chamado dia D de formação.

Compreendemos que, por se tratar de formações, as interações e encontros foram poucos, visto que foram seguidas as pautas do programa, mas não no tempo determinado, sendo

realizados somente a partir do mês de setembro de 2019. Entendemos, conforme Signori *et al.* (2022), que as formações realizadas de forma aligeirada, não somente na questão do tempo, mas também do conteúdo apresentado, trazem ao professor prejuízos no seu desenvolvimento intelectual, pouca clareza sobre as ações e suas intencionalidades e, concomitante a isso, essas mesmas consequências refletem na criança e na comunidade escolar.

Nesse sentido, entendemos que, devido às grandes demandas, as ações são realizadas de maneira aligeirada, não atentando às especificidades dos contextos locais, priorizando que sejam executadas, não importando como, mesmo havendo o reconhecimento por parte de alguns atores envolvidos de que o professor é essencial para que as políticas curriculares sejam vivenciadas no contexto da prática. Quando questionada sobre qual a finalidade das formações nesse formato de multiplicação, SMERF entende que foi feito

realmente como forma de multiplicação, uma passava para outra a formação que recebia, que passava até chegar no professor, que no caso seria o agente mais importante, para chegar a esse documento. Então que essa finalidade, no caso, seria inserir a BNCC no currículo das unidades. Isso mesmo, botar esse documento curricular, essa BNCC na mão do professor, para ele estudar, para ele começar a tomar dimensão de como era, do que se tratava, como é visto os Campos de experiência, que teve toda uma nomenclatura diferente, que a BNCC trouxe, então, era justamente essa finalidade, era chegar essa multiplicação. Era chegar essa formação via supervisor, via Secretaria e chegando até o professor, então a finalidade era chegar ao conhecimento e ao estudo do professor (SMERF, 2022).

A partir de tal afirmação, entendemos, conforme Salomão e De Farias (2022), que é nas ações diárias que se define o currículo da Educação Infantil, através da atuação das práticas pedagógicas dos atores envolvidos, sejam eles professores, coordenadores ou diretores, além das crianças e suas famílias. Os contextos materiais, culturas profissionais, entre outros, também se relacionam com essas atuações na prática. É a partir desse espaço que as propostas dessas políticas “podem (ou não) ser materializados, por isso a transposição (do texto para a prática) depende dos sujeitos, daquilo que eles pensam, sentem, acreditam, e das “condições objetivas de trabalho” ofertadas para a recontextualização das políticas nas instituições educativas” (SALOMÃO; DE FARIAS, 2022, p. 34, grifos do autor).

Os professores também se percebem como sendo atores importantes nas atuações das políticas curriculares. Quando perguntada sobre como se define em meio a esse processo enquanto professora, PI (2022) responde:

De fundamental importância para a construção dessa proposta. Que a gente que está em sala de aula, é a gente quem vivencia toda essa prática para ser colocada no papel. Não ficar só apenas a teoria e se conseguir relacionar teoria e prática. Eu acho que o professor é o norte disso tudo.

Já para PB (2022), sua compreensão se dá em outro formato, mas não menos importante, ao afirmar: “*Busco sempre alinhar as formações que chegam. Mesmo, às vezes não concordando com a forma como funciona, tento encaixar, porque é um processo lento, os avanços por mais discussões que tenha, mas muitas vezes não condiz muito com a nossa realidade*”. Após essa afirmação, PB (2022) foi questionada sobre a maneira como atua quando se depara com essa situação que não condiz com a realidade.

Primeiramente, eu questiono. Eu não gosto de comer PF, prato feito. Quando alguma coisa não está alinhada, aquilo que eu entendo que seja correto, porque é diferente, aquela forma como aquelas pessoas estudam os avanços, as melhorias de quem está todo dia na sala. Quando você vem com uma coisa que eu literalmente não concordo, claro que você tem que ter conhecimento, e você saber o que está questionando. Então eu gosto de impor minha opinião. E de forma clara, que as pessoas entendam que nem tudo que chega pode ser jogado assim, como se fosse, mandar fazer que tu faz. Não é, a sala é sua e você tem que saber como alinhar aquele conhecimento que chega.

Percebemos que a tentativa de efeito cascata acontece se levarmos em consideração que as informações e conceitos multiplicados chegam ao foco, que é o professor. Porém, embora se chegue ao professor, se o efeito cascata se refere à multiplicação de forma unânime ou em moldes padronizados, isso não acontece.

Consideramos que esse fato não dá um respaldo para que se avalie a qualidade das formações a partir dessas observações, levando-nos a caracterizar quais foram as formações de boa ou má qualidade, pois entendemos, conforme Gatti (2019), que não há um significado único para essa expressão, havendo variáveis que influenciam nesse processo, baseados nos conceitos de eficiência social, resultados descontextualizados e da ideologia de reconstrução social.

Nesse sentido, para delimitar a “qualidade na educação, qualidade formativa, enfrenta-se a questão da construção de sentidos que possam dar maior consistência a esse conceito. Sendo um significante, a qualidade necessita ser explicada em cada caso, por que seus sentidos não são neutros nem universais” (GATTI, 2019, p. 43).

Longe da ideia de avaliar a qualidade dessas formações, buscamos com essa investigação compreender as articulações políticas e investigar os sentidos de currículo e de docência a partir desses processos formativos. Quando questionados sobre as articulações entre a SME e as UEIs através do ProBNCC, SMERF (2022) respondeu que tudo volta para o primeiro objetivo, que é a formação chegar ao professor no contexto da prática. Sendo assim, as articulações foram seguindo a sequência de formações entre os atores de cada unidade, iniciando pelos articuladores do ProBNCC. Conforme SMERF (2022), essas articulações ocorreram da seguinte forma:

Primeiro nós receberíamos essa formação, depois teria que ir para o supervisor, que é o agente próximo ao professor. O supervisor faz a ponte SME, escola/unidade. Ele seria essa multiplicação e essa articulação teria que acontecer nas UEIs, [...] Cada encontro daquele que nós fazíamos também teriam que passar para o professor e no dia D era a formação final, era o fechamento de toda essa formação que estava sendo multiplicada, chegando até a Unidade. [...] e nesse dia, justamente para todo mundo, [...] estudando esse documento e haver aí, o grande objetivo que é essa troca. Então, as UEIs trocando ideias com professores, então eles iam estudando, se articulando [...] Então a gente pensou justamente nessa articulação maior para os professores estarem conversando, dialogando sobre este documento. Então foi isso que a gente pensou durante essa formação, nessa articulação maior, mais próxima do professor.

Percebemos que as articulações em torno das formações buscam seguir o cronograma de atividades propostas pelo ProBNCC, como também as orientações de alinhamento curricular em sequência, a partir das formações realizadas. No entanto, ao analisar as respostas dos participantes da pesquisa que fazem parte das UEIs, vemos que em cada uma os processos de formação do ProBNCC ocorreram de forma distinta.

Entre os representantes do programa que atuaram junto às equipes, a compreensão sobre essas articulações, no geral, segue o mesmo entendimento, embora organizada de maneira particular. Quando questionamos SMEM (2022) sobre as articulações entre a SME e as UEIs através do ProBNCC, a resposta foi:

Inicialmente, foi uma mobilização. Lembro bem que a gente trabalhou com essa mobilização. Da necessidade da gente tá vendo esse documento que estava chegando. Então, houve algumas reuniões de repasses, depois veio o período de formação, que foram essas 4 formações que a gente trabalhou, estudou, sentamos com as equipes estudando, fizemos alguns repasses. Basicamente foram essas articulações, reuniões, estudos. E também repassamos a questão das orientações que eram dadas para os acessos das plataformas, para inserção de documentos nessas plataformas. Também foi passado essas orientações.

Percebemos que as articulações entre a SME e as UEIs tentaram obedecer aos moldes do Documento Orientador (2019), porém entendemos, conforme Gatti (2019, p. 45), que “sua trajetória é que dirá muito sobre concepções e compromissos, negociações e consensos/dissensos”.

Sendo assim, questionamos os participantes sobre suas concepções de currículo e de docência em meio às formações realizadas pelos atores do ProBNCC. Elaboramos o Quadro 10 para percebermos como são entendidas tais concepções pelos participantes da pesquisa.

Quadro 10 – Sentidos de currículo e de docência a partir das formações realizadas pelos atores do ProBNCC

Participante	Concepção de currículo	Concepção de docência
SMERF (2022)	<i>O currículo tem uma dimensão muito complexa. Não é um documento que é</i>	<i>Eu entendo que é um longo caminho. Existe ainda uma cultura lá atrás nos</i>

	<p><i>um currículo, não é uma atividade que é um currículo, não é um projeto que é um currículo, tudo contém currículo, porém, o currículo, ele é muito mais, e quem faz esse currículo ser vivo, ser significativo, que você consiga mesmo trabalhar de uma forma com a criança, porque a criança tem um potencial muito grande, que você consiga desenvolver esse potencial, além da criança. É todas as atividades que você consegue fazer na sua sala de aula com isso. Então, assim, o currículo tem uma dimensão muito grande. E outra coisa, o currículo não se esgota neste documento. O currículo vai além, o currículo é desde o chegar à unidade, o preparar, o receber a criança, estar com ela ali, com essa experiência que você proporciona. O que é que você vai fazer, se acontecer uma coisa que não deu para você encaixar aquilo ali no dia, então você tem a estratégia de ser flexível e buscar uma atividade que complementa aquele que você não conseguiu.</i></p>	<p><i>referenciais teóricos, [...] é preciso avançar, mas a gente sabe que a educação é assim. Não é do dia para a noite [...] Você começa a plantar a sementinha, [...] eu acho que é um contínuo. Precisa avançar muito, [...] Muitos professores ainda não conhecem, sabem o nome do documento curricular e tudo, mas propriedade ainda eu acho que precisava ter esse contínuo [...] está na mão do professor. Mas ainda precisa realmente ter esse contínuo, [...] A gente também não pode dizer que não avançou, nós avançamos bastante [...] A terceira versão foi cortada muita coisa e a oportunidade de você pegar a terceira versão, construir um documento do Estado, isso aqui já foi um avanço muito grande. [...] Eu acredito na docência. Eu acredito que pode, sim, pode cada vez mais, eu acredito que a partir do professor, sempre do professor, além de partir do professor, sempre partir da reflexão, nunca da imposição. [...] Agora, se você pegar o documento, você se apaixona por ele, primeiro você tem que se apaixonar, pra apaixonar os outros, você entender ele e aí você se apropria dele. Você vai aos poucos construindo aquilo ali no dia a dia. É um pouquinho, é difícil, vai ter os desafios, mas a gente consegue, então assim, se esse documento tá muito bem escrito, tá na mão do professor, eu acredito, já teve um avanço muito grande [...] Os professores, eles estão mais abertos, precisa se abrir mais. Mas eles estão mais abertos, eles estão buscando se formar, isso é muito importante, buscando formação, buscando especialização, buscando mestrado, isso é muito importante pra rede. Então, quanto mais o professor buscar isso, mais a gente consegue, porque ele vai dando justamente isso que a gente quer. Quando você senta para estudar com os professores que já tem isso, o estudo flui! Então eles estão buscando e eu vejo isso como um avanço [...] Eu acho que é refletindo com o professor, que a gente consegue cada vez mais avançar.</i></p>
--	--	---

SMEM (2022)	<p><i>Pra mim, é conhecimento em movimento. A gente está trabalhando agora, com essa questão do alinhamento, então a gente vê muito essa questão local, o respeito nas particularidades, então assim, é uma coisa que é muito de movimento mesmo. Às vezes, o que pode ser um conhecimento para um determinado lugar da cidade, às vezes não pode ser adequado para o outro. A questão da zona rural que a gente agora vê é que eles também precisam ter um olhar especial. Entendo currículo como isso, como uma construção de conhecimento contínuo. A gente parece que nunca para de estar produzindo, de estar tentando entender o outro, de tentar chegar a fazer o conhecimento ao outro. Então eu entendo o currículo como isso, a gente aqui dentro acompanhando, e eu vejo também isso, essa preocupação com minorias. O conhecimento hoje em dia não chega para todos da mesma forma. Então a gente tem que estar alinhando ali para um determinado grupo. Então eu acho que isso é muito, muito rico. A questão da gente vê uma minoria que tem que ter o acesso ao conhecimento, mas que precisa ser lapidado, mas se você chegar de um jeito especial, que ele possa receber e que ali ele possa transformar a realidade dele.</i></p>	<p><i>Eu estou vivenciando que enquanto professora, a gente precisa estudar muito. Uma parte desse documento novo, é um documento muito rico, muito rico mesmo, mas o que eu sinto, que enquanto professor, a gente está precisando estudar mais. Ainda é um documento novo, ainda não está totalmente encabeçado pelos professores, a gente ainda tem muitas coisas assim do passado, algumas coisas que assim os documentos anteriores a gente ainda se baseia, os professores que ainda se baseiam pelos documentos anteriores, A BNCC está aí já faz mais de 2 ou 3 anos, até que a gente tá trabalhando a BNCC, a discussão em torno disso. E os professores ainda tentam trabalhar com documentos anteriores. E não vejo a preocupação, às vezes o professor precisa ter um chamado. Teve alguns dias, até a gente como secretaria, via essa questão de estar vendo essa questão da formação dos professores. Eles precisam ter essa luz ali, que eles possam estar se guiando, e a formação é isso, a gente precisa tá vendo essa questão. É uma gestão nova, muitas discussões novas também, documentos novos, é o momento que a gente está vivenciando. Porque o momento pós-pandemia fez a gente refletir e ver coisas que a gente até então não tinha vivenciado, que a gente está vivenciando agora até para situações que a gente possa enfrentar no futuro. Então, essa questão dos processos formativos é gritante. A gente precisa retomar o quanto antes.</i></p>
GI (2022)	<p><i>Eu defino como um documento norteador que embasa todo desenvolvimento para um melhor desempenho das atividades na escola ou na comunidade escolar.</i></p>	<p><i>Entendo que a docência necessita realmente de conhecimentos para poder acompanhar todo o desenvolvimento, ou seja, está sempre inovando e acompanhando as normas vigentes.</i></p>

SI (2022)	<p><i>A base, o currículo é a base. É lá que o professor vai se nortear, ver quais objetivos eles pretendem atingir com aquela atividade, com aquele propósito. Currículo é a base do planejamento do professor.</i></p>	<p><i>Muitos professores, depois desse contexto de formações, de conhecimento da BNCC, alguns não tiveram interesse em ler a BNCC em si, mas muitos tiveram a curiosidade de ir lá, de apreciar de perto. Nem que não lesse toda, mas ele tinha aquela curiosidade de saber o objetivo daquele segmento que ele estava atuando, tipo um professor do infantil 2. Muitos tiveram aquela curiosidade de ir lá e saber o que é que estava mesmo lá proposto para infantil 2 para as crianças de 5 anos. Ajudou muito, muitos professores, eles mudaram um pouquinho sua visão, apesar de não concordarem com alguns objetivos, que estão propostos lá. Mas, mesmo não concordando, eles conseguiram fazer umas adequações e introduzir aquele objetivo proposto lá. De acordo com a realidade em que eles vivenciaram ali.</i></p>
PI (2022)	<p><i>O norteador nesse processo todo, que ele vai servir como base e caminho.</i></p>	<p><i>O professor participando ativamente desse processo vai se sentir uma peça importante, como vai ajudar na melhor construção de uma forma mais real. Ele vai conseguir justamente estar norteador, estar levando as coisas da sua prática para esse currículo, essa Base. E vai estar também trazendo essas teorias para o seu processo de sala de aula. Ele vai se sentir realmente parte integrante de todo esse processo. Quando falo real, quero falar de uma maneira mais direcionada, mais atuante. Trazer esse currículo, a gente estuda muito, tem muita teoria, muita leitura, só que muitas vezes tem teorias que não têm a nossa prática. E esse currículo de forma mais real com a nossa participação. Ele vai, sim, nos ajudar a transformar aquela teoria em prática de verdade e não apenas um papel. Algo mais dinâmico, realmente uma teoria mais dinâmica.</i></p>
SB (2022)	<p><i>Em meio a essas ações, é o carro chefe, é o norte que nós temos que seguir, enquanto educadoras, é uma proposta que ela é construída, é pra ser construída. E em meio a essas lacunas que eu vivi, a gente já vê também, fica também essas falhas porque o currículo ele vem aquele monte de orientações, mas que ele</i></p>	<p><i>A docência, partindo dessa questão formativa, ela inexistente sem a formação. Quando você sai de uma graduação, você precisa estar praticando e também se formando. Você não terminou o processo ali. Então é todo um processo que precisa ser alimentado, que precisa agregar novos saberes. Porque a gente sabe que os contextos exigem da gente esses</i></p>

	<p><i>precisa ser dinamizado, ele precisa ser articulado. Ele tem que atender àquelas demandas de situações e de regiões, àquele contexto. Então, assim, ele é o mote que nós seguimos, agregando toda essa especificidade que tem nos contextos, com projetos, com propostas.</i></p>	<p><i>processos de formação continuada, em se tratando da BNCC, então assim ainda há muitas dúvidas com relação àqueles campos de experiências, que a gente acha muita das vezes que eles são assim muito macro, não atende a nossa realidade. É tanto que eu oriento as minhas professoras a elas terem aquele objetivo mesmo de sala de aula, aquele objetivo mesmo que ela queira praquela atividade, para aquele projeto, que não é obrigatório cegamente só aqueles objetivos que tem lá nos campos descritos nos campos de experiência, que a gente pode estar construindo, aí sim, também é o currículo. A gente deve estar construindo os nossos objetivos de acordo com a realidade da nossa sala, da nossa turma, da especificidade daquelas crianças que têm especificidades também. Então, assim, precisa de que realmente o professor esteja com essa consciência, de que ser docente, a docência inexistente sem a formação continuada. E isso a gente adquire com o tempo. Esse meu pensamento hoje, esse meu ponto de vista há anos atrás eu não tinha, nessa discussão da BNCC talvez eu nem tivesse, por estar também chegando na Educação Infantil, recente como supervisora. Talvez essa minha função de supervisão, de coordenação, me fez abrir esses horizontes. Eu percebi que eu precisava me formar, pra eu formar minha equipe.</i></p>
PB (2022)	<p><i>Um conjunto de práticas, buscar articular experiências, de saberes das crianças, e assim, vai promovendo o desenvolvimento integral. Então, articular já está dizendo que necessitava de encaixar. Encaixar ideias que vêm a favorecer ambos. Não adianta, o currículo está ali bonitinho, mas ele tem que ser direcionado para a realidade. A gente fala muito que a gente tem 2 planos de aula todo dia. O que se planeja e o da emergência. Você não pode tentar com aquela coisa fechada, quem é professor sabe o que, principalmente quem tem crianças especiais. Então você articula uma forma de dar aula hoje, de repente tem que mudar tudo.</i></p>	<p><i>Eu sei que todo dia a gente tem a necessidade de dar o melhor. Mesmo quando as coisas não estejam alinhadas na mesma posição. Ainda existe uma saga, professor. As culpas sempre refletem nele e ele sempre depende de políticas públicas. Todo dia a gente dá o nosso melhor, a gente vai atrás de formação, de conhecimento, a gente tem aquela mania da nossa equipe sempre trocar ideias, somar umas com as outras pra ver se as coisas saem melhor. Mas a realidade do dia a dia dificulta muito a nossa docência. Porque nem sempre o olhar é o mesmo. Encaixar conflitos, mandar para o professor se virar, “se vira!”. É algo que ainda existe, mesmo com tantas formações engavetadas a</i></p>

	<p><i>Então, currículo tem que favorecer realmente ambos os lados, não adianta só aquela coisa mastigada, não dá certo.</i></p>	<p><i>profissão docente ainda está longe de melhorar. E por mais que a gente busque, não adianta só a gente buscar. A gente vai para esses encontros [...] aquele povo que ao meu ver, quando a gente começa a ver, não tá muito dentro do que é. É muito problemático, é muito amor pelo que faz, mas também muito sofrimento, muito envelhecimento, muita angústia. Porque muitas vezes nós estamos só, por mais que a categoria que busca sempre melhorias, mas a nossa classe, às vezes, também tem muito problema de docente para docente, na nossa unidade não, mas eu vejo nos grupos. As questões das oposições. Tem um campo de visão de um lado e tem um campo de visão outro, é por isso que não facilita.</i></p>
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As concepções dos participantes da pesquisa de currículo e de docência revelam, conforme afirma Gatti (2019), seus consensos e dissensos, como também seus compromissos e adequações que se dão no contexto da prática. Entre os consensos/dissensos apresentados, percebemos que os participantes entendem que o currículo é um norteador das ações que envolvem os professores, uma base para o seu planejamento. Também apresentam o entendimento de que o currículo não se limita ao documento curricular, vai muito além. Ele é vivo, flexível, está em movimento, é construído no dia a dia, na prática, precisando respeitar as particularidades, uma construção de conhecimento contínuo, que precisa ser dinamizado e articulado, sendo direcionado para a realidade, envolvendo todas as ações do cotidiano da criança articulando experiências e saberes.

Percebemos um consenso sobre a compreensão de currículo como sendo uma base, um elemento norteador. No entanto, juntamente com esse conceito está a necessidade de se ter uma atenção às especificidades que existem em cada local. *“Ele precisa ser dinamizado, ele precisa ser articulado. Ele tem que atender àquelas demandas de situações e de regiões, àquele contexto”* (SB, 2022). Dentre as articulações, a criança também deve ser ouvida e percebida como atuante nesse processo, pois é juntamente com ela e para ela que as práticas vão sendo vividas. De acordo com PB (2022), devemos *“buscar articular experiências, de saberes das crianças, e assim, vai promovendo o desenvolvimento integral. Então, articular já está dizendo que necessita de encaixar. Encaixar ideias que vem a favorecer ambos”*.

Embora o alinhamento curricular esteja presente nos objetivos do ProBNCC e também nas falas de alguns participantes da pesquisa, há a compreensão de que realidades e contextos

distintos devem ter uma devida atenção durante esse processo: *“Essa questão do alinhamento, a gente vê muito a questão local, o respeito nas particularidades, então assim, é uma coisa que é muito de movimento mesmo. Às vezes, o que pode ser um conhecimento para um determinado lugar da cidade, às vezes não pode ser adequado para o outro”* (SMEM, 2022).

Tais entendimentos sobre currículo nos afirmam, conforme Lopes e Macedo (2011), que o conceito de currículo se constrói a partir dos significados que vão se construindo através dos contextos e das posições que os sujeitos ocupam, de maneira descentrada e com a participação de atores que contribuem para sua significação.

Então, assim, o currículo tem uma dimensão muito grande. E outra coisa, o currículo não se esgota neste documento. O currículo vai além, o currículo é desde o chegar à unidade, o preparar, o receber a criança, estar com ela ali, com essa experiência que você proporciona. O que é que você vai fazer, se acontecer uma coisa que não deu para você encaixar aquilo ali no dia, então você tem a estratégia de ser flexível e buscar uma atividade que complementa aquela que você não conseguiu (SMERF, 2022).

Entendemos que a docência permeia todo o processo curricular. *“O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa”* (GATTI, 2019, p. 41).

De acordo com os participantes da pesquisa, a concepção de docência em torno da BNCC por meio do ProBNCC está associada à necessidade de formação constante. Há o entendimento de que a docência inexistente sem a formação. Os participantes da pesquisa entendem que a formação é uma necessidade para que o professor acompanhe todo o desenvolvimento que envolve a educação.

A docência partindo dessa questão formativa, inexistente sem a formação. Quando você sai de uma graduação, você precisa estar praticando e também se formando. Você não terminou o processo ali. Então é todo um processo que precisa ser alimentado, que precisa agregar novos saberes. Porque a gente sabe que os contextos exigem da gente esses processos de formação continuada, em se tratando da BNCC, então assim ainda há muitas dúvidas (SB, 2022).

Mesmo ocorrendo formações realizadas simultaneamente em toda a rede municipal de ensino, percebemos nas falas dos participantes que ainda existem muitos questionamentos e dúvidas sobre a BNCC. De acordo com os participantes, ainda existe uma cultura dos professores que sustentam suas práticas em referenciais teóricos anteriores à BNCC: *“Eu entendo que é um longo caminho. Existe ainda uma cultura lá atrás nos referenciais teóricos”* (SMERF, 2022). É através das formações que esses profissionais passarão a traduzir a BNCC nas salas de aula.

Ainda é um documento novo, ainda não está totalmente encabeçado, pelos professores, a gente ainda tem muitas coisas assim do passado, algumas coisas que assim os documentos anteriores a gente ainda se baseia, os professores que ainda se baseiam pelos documentos anteriores. A BNCC está aí já faz mais de 2 ou 3 anos, a gente tá trabalhando a BNCC a discussão em torno disso. E os professores ainda tentam trabalhar com documentos anteriores (SMEM, 2022).

Os processos formativos em torno da BNCC procuram modificar esse entendimento, depositando na formação essa capacidade de mudanças, entendendo que esse processo inicia pelo próprio formador: *“Precisa se apaixonar pela política para fazer o outro se apaixonar também”* (SMERF, 2022).

Identificamos que as formações já realizadas por meio dos formadores do ProBNCC instigaram os professores a conhecer um pouco mais sobre a BNCC. Nem sempre o interesse se dá de maneira ampla, buscando compreendê-lo como um todo, suas articulações e influências, mas seu interesse está principalmente em conhecer os campos de experiência e objetivos de aprendizagem do segmento do qual fazem parte, adaptando-os às rotinas na sala de aula. Percebemos compromissos e adequações que se voltam principalmente ao contexto da prática.

Há um entendimento dos professores participantes da pesquisa de que a sua atuação nas formações possibilita um currículo mais real, aproximando a teoria e a prática, tornando a tradução da BNCC mais dinâmica:

O professor participando ativamente desse processo, vai se sentir uma peça importante, como vai ajudar na melhor construção de uma forma mais real. Ele vai conseguir justamente está norteando, está levando as coisas da sua prática para esse currículo, essa Base. E vai estar também trazendo essas teorias para o seu processo de sala de aula. Ele vai se sentir realmente parte integrante de todo esse processo (PI, 2022).

O professor faz política na sua prática cotidiana, na tradução das políticas curriculares. No entanto, percebemos que ele deve estar presente como parte integrante em todos os processos de reformulação de políticas curriculares para que as vivências cotidianas sejam alcançadas, o documento não se torne distante da realidade e os processos formativos não se tornem *“formações engavetadas”* (PB, 2022).

Não se torna despercebida a culpabilização do professor durante todo esse processo em relação aos resultados dessa política. Na verdade, o professor depende também de políticas públicas, muitas vezes, se dispõe e até corre atrás, *“mas a realidade dificulta a docência”* (PB, 2022), conforme afirmado nas entrevistas.

Desse modo, entendemos a necessidade de refletir sobre como os atores da pesquisa entendem cada realidade a partir dos movimentos da BNCC, para que possamos visualizar além

do que está posto de forma superficial. Na próxima subseção, analisamos articulações em torno da BNCC através do ProBNCC e dos participantes da pesquisa.

5.3.1 Contribuições dos participantes da pesquisa sobre o ProBNCC

As articulações em torno do ProBNCC no município de Mossoró/RN direcionadas para a EI ocorreram num curto período de tempo, em aproximadamente quatro encontros com supervisores e gestores e somente um encontro geral com os professores, chamado de dia D. Esse dia consta no programa como dia do PP, dia de articulações das propostas pedagógicas das unidades alinhando a BNCC através de formação. Recebeu o nome de dia D em Mossoró/RN pela equipe da SME, que pensou em chamá-lo de dia B devido à proposta de alinhamento com a BNCC. No entanto, preferiram nominar de dia D para realizar a formação final com os professores.

Essa ação tem como objetivo fechar o ciclo das formações, unindo as UEIs por polo, para haver uma troca de informações entre os supervisores e professores. A formação final foi repassada aos supervisores pelos técnicos da SME que, por sua vez, realizaram os encontros com suas equipes. Porém, os movimentos relacionados à BNCC foram introduzidos anteriormente com a equipe da SME.

Quando perguntamos sobre como identifica as ações em torno da implementação da BNCC no seu campo de atuação, SMERF (2022) afirma que

As ações da BNCC, começaram desde o momento em que se iniciou a discussão sobre a nova Base, uma implementação de uma Base, então, a partir dali começou uma discussão, que essas discussões foram por meio de reuniões. Tinham muitos encontros assim, de reuniões para se discutir a Base, [...] Primeira versão, segunda versão e por fim, foi aprovada na terceira versão. Mas os debates mesmo bem no início, foi mais na primeira versão. Na segunda versão em diante, eu creio que ficou mais com as universidades, com as pessoas que fazem comissões, que estavam mais à frente das discussões.

Percebemos que as primeiras articulações foram mais direcionadas às equipes técnicas da SME e aos bolsistas do programa, não havendo um direcionamento com as equipes que atuam nas Unidades de Educação Infantil. Esse fato limita a interpretação dos professores sobre a BNCC a um entendimento superficial, visto que não há uma participação direta dos atores que vivenciam cotidianamente o currículo no contexto da prática, embora haja espaço para consultas públicas em alguns momentos.

Quando questionamos a SMEM (2022) sobre esse mesmo processo, percebemos que sua participação foi efetivada a partir das ações em torno do ProBNCC, através das contribuições do Documento Curricular do RN.

Como técnica, desde a chegada do documento oficial do Estado, quando ele foi aprovado em 2018. Eu lembro bem das consultas públicas que aconteceram naquele período, que foi compartilhado com as Unidades, com os supervisores, os gestores, os professores, para que eles pudessem ler o documento, ficar a par do que estava acontecendo foi um momento bem importante para o Município, porque assim, todo mundo teve a chance de olhar o documento, de dar sua contribuição. Achei muito bacana, eu lembro bem disso vivo na minha lembrança do qual foi bem democrático nesse período.

As ações em torno da BNCC através do ProBNCC em Mossoró/RN voltadas para a EI foram percebidas com mais clareza na etapa de elaboração do Documento Curricular do RN, o qual será apresentado/discutido na próxima seção deste texto. Percebemos nessa etapa uma participação mais direta dos atores que fazem parte do contexto local da UEI, através das consultas públicas. No entanto, essa articulação não alcançou todos os sujeitos, tampouco percebemos entendimentos homogêneos dessas articulações.

Quando questionamos aos participantes da pesquisa sobre o ProBNCC e suas articulações, o entendimento e a atuação foram diversos. Percebemos que alguns participantes não demonstraram clareza sobre o ProBNCC enquanto programa articulador. No entanto, percebiam o objetivo de alinhamento com a BNCC.

Algumas falas dos participantes da pesquisa nos remetem a esse entendimento, quando fazem afirmações tais como: “*Eu não tinha clareza não [do Programa] [...] não tinha clareza de que era da BNCC, não tinha essa clareza*” (SB, 2022); “*Eu sei que houve formação, encontros, mas detalhes. Realmente, eu não sei*” (PB, 2022); “*Quanto aos programas, eu vim descobrir agora. Mas as formações foram muito bem organizadas, muito bem estruturadas, bem articuladas entre si. Apesar de não ter clareza nos programas que estavam por trás dessas articulações*” (SI, 2022).

As compreensões dadas ao programa são diferentes a partir do espaço que os atores ocupam frente às ações. Percebemos esse fato ao refletir sobre o entendimento dos participantes da pesquisa. Para a equipe da SME que atuou no ProBNCC, as etapas vivenciadas parecem estar bem mais esclarecidas com relação ao programa. Quando questionamos sobre as articulações em torno da BNCC através do ProBNCC, SMERF (2022) entende que elas tiveram início na versão final da BNCC.

Depois da implementação da terceira fase da BNCC. Os municípios, os estados eram orientados a fazer a partir da BNCC, suas adaptações de acordo com a

regionalidade. Porque a BNCC ela deixa muito isso, essa parte mais aberta para ser feita essas modificações, essas adaptações, e aí veio a questão de ter um documento curricular para o Estado do Rio Grande do Norte. Então foi feito uma comissão, essa comissão embarcou a frente desse documento curricular. E a partir daí foram nomeados formadores para realizar essas formações.

Esse entendimento se aproxima do posicionamento de SMEM (2022), quando afirma que esses processos são iniciados a partir de 2018, com a chegada da BNCC, mas somente a partir de 2019 foram iniciados em Mossoró/RN os movimentos em torno de sua “implementação”.

Em 2019, começou o processo de implementação. Ele chegou um pouquinho tardio para a gente, eu acho assim. Eu não sei por conta de que, mas a partir de setembro mesmo que a gente começou a ser acionadas as equipes. Eu na supervisão, como técnica, fui orientada a participar juntamente com a minha coordenadora dos treinamentos, que eram ofertados pelo pessoal de Natal, eu digo Natal, mas eu sei que existe uma rede maior. O pessoal do Estado, eles vinham fazer essa formação com a gente, que era justamente de como a gente proceder (SMEM, 2022).

Os processos formativos estão associados ao alinhamento da BNCC na compreensão dos participantes da pesquisa, mesmo que de maneiras distintas. Em alguns posicionamentos, percebemos a aprovação de alguns participantes sobre esse processo, que entendem que a BNCC é um norteador, “*como um documento para nortear nossas práticas no âmbito mais nacional. No caso, como professora. Eu acho importante, até para participar dessa construção, dessa proposta. Eu acredito até que poderia ser feito isso de uma forma mais ativa*” (PI, 2022). Para GI (2022), essas articulações “*foram de formar sujeitos e introduzir um novo conhecimento*”.

Percebemos que os posicionamentos apresentados pelos professores e demais profissionais da Educação, o que eles pensam e acreditam, implicam no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, conforme nos afirma Mainardes (2006).

Entendemos que mesmo em processos que visam ao alinhamento, os significados construídos são diversificados por envolverem fatores situados, contextos materiais, culturas profissionais, conforme afirmam Ball, Maguire e Braun (2016). Essa significação também vai se relacionar com a função exercida por cada participante, o que influencia sua compreensão sobre a política. “*Nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução*” (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 20).

Embora os entendimentos e significados construídos nas articulações da BNCC através do ProBNCC sejam distintos e, algumas vezes, confusos, no que diz respeito ao entendimento

sobre a intencionalidade que essas ações representam e até mesmo sobre que programa é esse, um entendimento que aparece com mais clareza é que o processo de formação foi utilizado como instrumento de articulação para que a BNCC fosse traduzida no ambiente educacional. Essas formações foram organizadas no município de Mossoró/RN em curto espaço de tempo, o que certamente interfere nas compreensões e significados dos participantes. Essa articulação se deu, conforme SMEM (2022), da seguinte forma:

E em 2019, quando realmente o documento foi aprovado, começou o início da implementação mesmo, que a partir daí houve a formação, no caso da coordenadora de Educação Infantil, que estava à frente, [...] ficaram como formadoras, que iam participar oficialmente das formações que eram ofertadas pelas equipes. E na ocasião, [...] participou da primeira reunião e viu, como essa formação era muito rica e que ela precisaria de mais apoio, como a equipe da Educação Infantil era formada por 4 pessoas, então ela achou por bem colocar as outras supervisoras técnicas, [...] para participar das formações que aconteciam mensalmente, o pessoal vinham fazer essas formações com os representantes dos municípios e nós também fazíamos esse acompanhamento com elas. E a partir dessa convocação, a gente pode depois fazer o repasse para os supervisores e professores da Rede.

Entendemos que o processo de tradução da BNCC envolveu articulações que visam a sensibilizar os sujeitos, convencê-los sobre a necessidade de alinhamento da BNCC às propostas pedagógicas. Além disso, desconstruir certos conceitos e construir novos. Essa ação atua na identidade, pois direciona seu modo de ver e atuar nos espaços educacionais. Sendo assim, entendemos, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), que tais ações podem causar entusiasmo ou mesmo desânimo e aflição diante das demandas. Essas articulações envolvem interesses que nem sempre são explícitos. “Há muita agência ou ‘interpretação’ em nossa análise e nossa conceptualização do processo de política, mas há, também, uma boa dose de discurso e poder” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Os sentidos construídos através das formações se relacionam com aspectos que envolvem o ambiente escolar, como também as culturas profissionais dos atores que vivenciam essa realidade. Tudo isso faz parte do processo de tradução da BNCC no contexto da prática. Sendo assim, entendemos que, em cada espaço onde há atuação dos sujeitos com as políticas curriculares, se faz política, e dessa forma, esta se mantém em constante movimento e transformação.

A proposta de alinhamento da BNCC com as propostas pedagógicas das UEIs se torna cada vez mais distante à medida que nos aproximamos das individualidades de cada rede, escola, equipe, turma e assim por diante. As contribuições de cada ator nas escolas são parte dessa construção curricular, o que não significa que os documentos curriculares são inúteis, mas que diante de realidades tão distintas, não parece plausível que se intencione moldar as

realidades em um único caminho, tomando como exemplo o próprio sentido da palavra currículo, mas que este seja entendido como um articulador de diversos caminhos que são construídos pelos saberes e experiências em parceria com todos os envolvidos com a realidade escolar.

5.4 O ProBNCC e o Documento Curricular do RN

A construção do Documento Curricular do RN é uma articulação do ProBNCC, que está bem definida no objetivo apresentado do Documento orientador do ProBNCC (BRASIL, 2019), que visa a apoiar as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipal no processo de revisão ou elaboração e tradução da BNCC, alinhando-a a seus currículos. Essa ação deve ser realizada em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e municípios.

De acordo com o Documento Curricular do RN, sua construção se deu a muitas mãos, contando com a participação do MEC, CONSED, UNDIME, SEEC e os 167 municípios do RN, com a colaboração dos segmentos das redes estadual, municipal e privada. Contou também com a participação de especialistas, redatores e colaboradores do ProBNCC, sendo definido no próprio documento como um fato histórico e uma ação democrática.

Essa colaboração contou com a participação de professores e agentes da sociedade civil, por meio de mais de 15 mil acessos à consulta pública online. As secretarias mobilizaram as escolas e as equipes técnicas para realizar as suas contribuições, categorizadas e sistematizadas (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Esse documento busca contextualizar a BNCC, dialogando com as especificidades do Estado do RN, considerando suas características regionais e locais para a construção de uma proposta coletiva que contextualize as singularidades de cada região (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

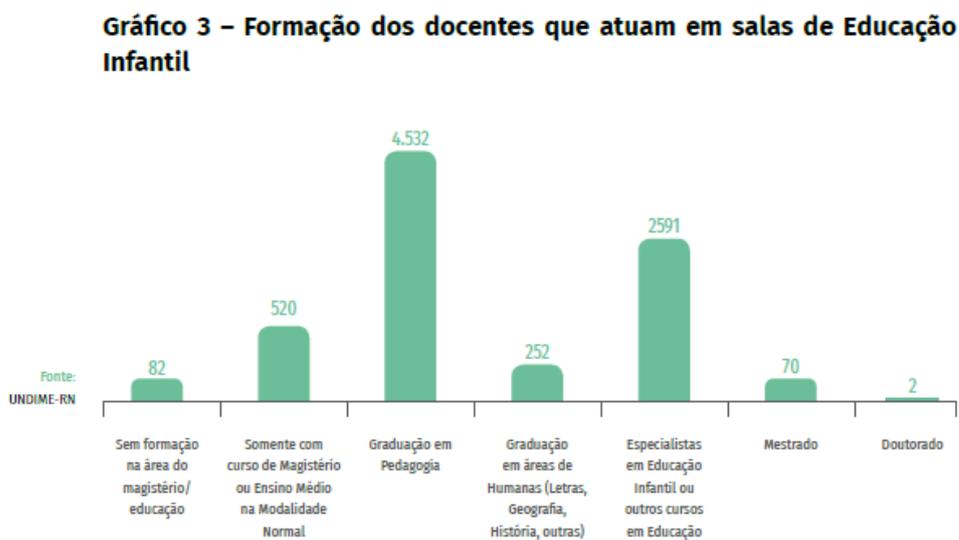
Identificar essas articulações nos possibilita compreender a complexidade do ciclo de políticas como um processo político “multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55). Nesses espaços, os contextos se relacionam. Percebemos o contexto de influência através do ProBNCC, articulando as ações no contexto de produção de texto a partir da elaboração de uma nova política, que, desse modo, se apresenta em âmbito estadual. Esta, por sua vez, atua em contexto de influência sobre os municípios integrantes, que representam nesse espaço o contexto da prática, quando representam as escolas municipais, que posteriormente deslocam seu contexto para a influência exercida sobre a atualização da proposta pedagógica das escolas através da atualização do PPP de cada unidade educacional. Percebemos que os contextos se entrelaçam ao mesmo tempo em

que deslocam suas posições de acordo com as articulações exercidas. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Foi instituída uma comissão estadual que visava ao que o documento denomina “implementação” da BNCC. A presença de integrantes do PROBNCCE no processo de elaboração da proposta curricular do RN nos leva a compreender que esse é mais um meio de regular o modo como os Estados e municípios realizam a tradução em contextos locais, de modo a garantir que essa tradução ocorra seguindo padrões determinados pelo programa, fato que favorece uma tentativa de homogeneização que vem se apresentando de maneira constante.

Sua fundamentação está pautada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), nos fundamentos teóricos e práticos das DCNEI e da BNCC. De acordo com esse documento, a formação de professores que atuam na EI está organizada da seguinte maneira, conforme Figura 6.

Figura 6 – Gráfico sobre a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil



Fonte: Documento Curricular do RN (2018)

De acordo com a Figura 6, a maior parte dos professores que atua na Educação Infantil é graduada em Pedagogia. No entanto, ainda há atuações de profissionais sem formação pedagógica específica e poucos com pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. É importante atentarmos para os perfis dos profissionais que fazem parte da EI, levando em

consideração que foram eles mesmos que contribuíram por meio da consulta pública, chegando a mais de 15 mil acessos, conforme o Documento Curricular do RN. Essas atuações políticas se posicionam de acordo com a compreensão de política que é dada por cada sujeito. Essa compreensão sempre vem atrelada a vários fatores e influências, conforme apontado por Ball, Maguire e Braun (2016).

Após a aprovação do Documento Curricular do RN, seguem as etapas da formação de técnicos, gestores, supervisores e professores para que a BNCC, através desse documento, esteja alinhada à proposta pedagógica das Unidades Educacionais por meio da atualização do PPP. Desse modo, compreendemos que esse documento se configura como mais uma ação do ProBNCC, utilizando as articulações através das formações continuadas com o intuito do que o programa chama de “implementação” da BNCC.

O Documento Curricular do RN, em seu capítulo 9, traz apontamentos que se referem à formação dos professores como sendo uma das responsabilidades inerentes ao coordenador pedagógico como mediador das demandas pedagógicas e formativas, compreendendo que “é preciso também garantir espaços e tempos formativos, articulados pelo coordenador pedagógico, que oportunizem a aprendizagem dos professores” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 168).

Na entrevista para este trabalho, SB (2022), quando questionamos sobre os processos formativos em torno da BNCC através da BNCC, responde que

Depois que eu passei pela experiência [...] nós fomos abrindo assim a mente pra saber que nós somos responsáveis pela formação dos nossos professores também. Mas eu lembro que havia uma resistência e eu também, eu dizia assim, não está vendo que eu tenho condições de estar formando professor, [...] Eu lembro de uma formação que houve ao longo do ano, dez encontros, como agora também ainda tem. [...] ainda tinha mais assim de cobrar o que fizemos com a equipe. Aí a gente teria que realmente estar fazendo algo pra levar, pra mostrar. Então é isso aí, foi bem substancial mesmo nesse processo.

Entendemos que há uma tentativa de linearidade nesses processos. O supervisor está sendo formado para formar de acordo com as demandas propostas pelo ProBNCC. É defendido que essas formações devem assegurar coerência com as políticas relacionadas, exercendo assim influência no modo como o professor vai interpretar a política. Desse modo, compreendemos que os supervisores pedagógicos, que também são professores por formação, vêm atuando como ‘empreendedores de políticas’ na formulação de respostas sobre políticas das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45).

Os empreendedores das políticas assumem um papel que interfere no modo como os professores compreendem e associam tal política à sua prática. Sendo assim, mesmo que

indiretamente, o coordenador pedagógico também vai influenciar no modo como essa política será posta em prática nas interações com as crianças, pois os profissionais “trabalham para transformar os textos em ação e as ações em resultados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

Mesmo mediante as articulações dos coordenadores pedagógicos, o modo como a política é aceita e compreendida pelos professores não se dá de forma homogênea. Nos processos de introdução das políticas nas escolas através das intervenções reguladas pelos Estados e municípios, “existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

Entendemos que a participação de membros do ProBNCC na construção desse documento estimula o controle sobre as formações continuadas, com o fim de efetivar mais uma etapa do programa que utiliza os multiplicadores dessa política, os quais são representados pelos especialistas, redatores e colaboradores.

Contudo, percebemos, conforme apontado por Salomão e De Farias (2022, p. 49), que, mesmo que as coordenadoras pedagógicas e as professoras das escolas estejam participando de um processo regulamentado pelas orientações que buscam levar a BNCC para a prática das unidades educacionais, ainda assim “não estão simplesmente implementando a BNCC/EI, uma vez que estão envolvidas em processos de negociação e interpretações sobre os significados e os sentidos construídos e reconstruídos sobre essa política curricular”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou como vêm ocorrendo/têm ocorrido as ações do ProBNCC voltadas para a Educação Infantil no município de Mossoró/RN. Utilizamos como referencial teórico-metodológico o Ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e a Teoria de atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) para que pudéssemos entender os movimentos em relação à BNCC e as atuações que se dão em vários contextos pelos professores, profissionais da Educação e demais sujeitos envolvidos.

A pesquisa teve como objetivos compreender as articulações políticas entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e Unidades de Educação Infantil (UEI) no município de Mossoró/RN em torno do ProBNCC; investigar sentidos de currículo e de docência a partir dos processos formativos mediados pela Secretaria Municipal de Educação nas Unidades de Educação Infantil; analisar as contribuições realizadas pelos professores, supervisores pedagógicos e gestores da Educação Infantil na rede municipal de Mossoró/RN através do ProBNCC.

É possível ponderar, a partir das reflexões feitas no decorrer da pesquisa, que a BNCC é uma política curricular que busca alinhar os currículos de todo o território nacional. Para que esse objetivo fosse alcançado, uma nova política foi construída, o ProBNCC. O instrumento principal utilizado para que esse alinhamento chegue ao contexto da prática é a formação docente e dos profissionais da Educação. No entanto, esse alinhamento possui apenas uma aparência de simplicidade, pois existem vários fatores que interferem nessas ações. Dentre eles, estão os contextos materiais, culturas profissionais, fatores situados, entre tantas outras especificidades de cada UEI.

Percebemos, a partir das pesquisas sobre os movimentos da BNCC (ver capítulo 4), que a partir dos significantes de equidade e conhecimentos essenciais, a BNCC foi desenvolvida e vem sendo defendida por grupos específicos. A ideia de alinhamento curricular que ela apresenta nos aponta que há estratégias para atingir esses objetivos de regulação e controle e parcerias que são firmadas para atender a esses fins.

As pesquisas destacadas afirmam que o Movimento Todos pela Base está presente tanto no processo de produção quanto no processo de tradução da BNCC, financiado pelas mesmas instituições, tendo a Fundação Lemann e as principais empresas que compõem esse grupo como sua principal financiadora.

Destacamos que, além de influências privadas, há influência de modelos internacionais para a etapa da Educação Infantil brasileira através do currículo italiano, desconsiderando, dessa

forma, os contextos locais nessa construção. Sendo assim, compreendemos que a BNCC não atende às múltiplas demandas que são parte da escola brasileira, como por exemplo, a pluralidade cultural, a individualidade da criança no seu contexto local, entre outros.

Entendemos que a presença de vários direcionamentos regulados pelo MEC limita as atuações de forma autônoma dos Estados e municípios durante todo o processo de tradução da BNCC, levando-os a agir de maneira orquestrada pelo MEC. Receber apoio instrucional e orientações é, de fato, necessário nesse momento. Porém, compreendemos que, dirigir todos os passos e estimular processos homogêneos em meio a uma educação diversificada impede o protagonismo dos Estados e municípios e a autonomia das escolas, fato que pode refletir na contextualização que deve ser feita de acordo com cada realidade vivenciada.

Identificamos, nas análises realizadas nos documentos investigados (ver capítulo 3), que a atualização do PPP das unidades não sofreu interferências dos contextos externos no que se refere aos agentes do ProBNCC através das formações realizadas. No entanto, percebemos na UEI Interações essa influência do âmbito nacional a partir do alinhamento da proposta pedagógica com a BNCC. Ainda assim, as traduções são singulares e permeadas por significados que se produzem em contextos locais, tornando diversificada a aplicação dessa política no contexto da prática a partir da atuação dos sujeitos envolvidos.

Percebemos que as ações em torno da BNCC através do ProBNCC direcionam as ações dos Estados e municípios através de várias áreas (ver capítulo 5). Não percebemos a autonomia dos Estados e municípios através das articulações do ProBNCC. Podemos perceber que a formação faz parte das principais ferramentas utilizadas para executar os objetivos propostos direcionados aos movimentos em torno da tradução e interpretação da BNCC através do alinhamento curricular.

Identificamos que as formações já realizadas por meio dos formadores do ProBNCC instigaram os professores a conhecer um pouco mais desse documento, nem sempre de maneira ampla, buscando compreendê-lo como um todo, suas articulações e influências, mas focando no interesse de conhecer os campos de experiência e objetivos de aprendizagem do segmento do qual fazem parte, adaptando-os às rotinas na sala de aula.

Entendemos que o processo de tradução da BNCC envolveu articulações que visam a sensibilizar os sujeitos, convencer sobre a necessidade de alinhamento da BNCC às propostas pedagógicas, mas além disso, desconstruir certos conceitos e construir novos. Identificamos no discurso dos professores tensões sobre a culpabilização do próprio docente durante todo esse processo, colocando nesse profissional a dependência dos resultados dessa política, o que, na verdade, o professor depende também de políticas públicas.

Os sentidos construídos através das formações se relacionam com os aspectos que envolvem o ambiente escolar como também as culturas profissionais dos atores que vivenciam essa realidade. Tudo isso faz parte do processo de tradução da BNCC no contexto da prática. Sendo assim, entendemos que em cada espaço onde há atuação dos sujeitos com as políticas curriculares se faz política, e dessa forma, ela se mantém em constante movimento e transformação.

A proposta de alinhamento se torna cada vez mais distante à medida que nos aproximamos das individualidades de cada rede, escola, equipe, turma e assim por diante. As contribuições de cada ator nas escolas são parte dessa construção curricular. O que não significa que os documentos curriculares são inúteis, mas que diante de realidades tão distintas, não parece plausível que se intencione moldar as realidades em um único caminho, tomando como exemplo o próprio sentido da palavra currículo, mas que este seja entendido como um articulador de diversos caminhos que são construídos pelos saberes e experiências em parceria com todos os envolvidos com a realidade escolar.

Observamos que o Documento Curricular do Rio Grande do Norte busca contextualizar a BNCC, dialogando com as especificidades do Estado do RN, considerando suas características regionais e locais para a construção de uma proposta coletiva que contextualize as singularidades de cada região. No entanto, se considerarmos as especificidades de cada UEI/escola, é pouco provável que essas singularidades que são apontadas sejam contempladas em um só documento. Entendemos que a construção do referido documento ocorreu sob os moldes da BNCC e com tentativas de controle com vistas à produção de documentos centralizados e prescritivos, comuns ao Estado do RN e seus municípios.

Entendemos que a participação de membros do ProBNCC na construção desse documento estimula o controle sobre as formações continuadas, com o fim de efetivar mais uma etapa do programa que utiliza os multiplicadores dessa política, os quais são representados pelos especialistas, redatores e colaboradores do programa. Entendemos que há uma tentativa de linearidade nos processos apontados pelo documento quando indica o supervisor pedagógico como sendo responsável por promover momentos formativos para os professores. O supervisor da escola está sendo formado para formar de acordo com as demandas propostas pelo ProBNCC, podendo assim influenciar no modo como essa política será posta em prática nas interações com as crianças. No entanto, entendemos que o modo como a política é aceita e compreendida pelos professores não se dá de forma homogênea.

Percebemos um consenso sobre a compreensão de currículo como sendo uma base, um norteador. No entanto, juntamente a esse conceito, está a necessidade de se ter uma atenção às

especificidades que existem em cada local. O currículo é compreendido como sendo flexível, em constante movimento. Entendemos que a docência permeia todo o processo curricular, pois o currículo vai sendo construído no dia a dia, nos planejamentos e nas ações não planejadas, um currículo que vai se construindo à medida que vai sendo vivido, de forma contingencial e precária.

Identificamos que uma das características sugeridas aos integrantes do ProBNCC que atuaram nos processos formativos para o alinhamento da BNCC foi ter experiência na docência. Uma demanda muito presente nesse momento de tradução e interpretação da BNCC através do ProBNCC foi a formação docente, entendida pelos participantes como necessária. De acordo com os participantes da pesquisa, a concepção de docência em torno da BNCC por meio do ProBNCC está associada à necessidade de formação constante.

Há o entendimento de que a docência inexistente sem a formação. Mesmo sendo realizados processos formativos simultaneamente em toda a rede municipal, em Mossoró/RN, percebemos nas falas dos participantes que ainda existem muitos questionamentos e dúvidas sobre a BNCC. Tem sido depositada nas formações essa capacidade de mudanças. Quanto mais o professor estiver envolvido e inserido na construção curricular, mais essa proposta estará inserida na prática.

Por fim, consideramos que esta pesquisa muito contribuiu para o nosso potencial pesquisador no que se refere à compreensão da BNCC e das articulações políticas que a envolvem em âmbito local. Dessa forma, ela favorece as nossas reflexões sobre os sentidos construídos e as atuações que os envolvem. Ao destacarmos essas ponderações sobre os achados da pesquisa, não pretendemos considerá-los de forma generalizada. Nossa compreensão se dá de forma descentrada, reconhecendo a possibilidade de que outras pesquisas possam aprofundar essa discussão. Entendemos que esses achados trouxeram compreensão sobre as articulações políticas que envolveram a BNCC, trazendo questionamentos e inquietações no percurso da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE COSTA, Alaíde Vieira de. **Formação permanente**: a partilha de experiências entre professoras da Educação Infantil do município de Mossoró-RN. 2021. 112p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao> Acesso em: 2 jan. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO. Associação Brasileira de Currículo (ABdC). **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício 01-2015. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposicao-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(29), 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues, **Journal of Curriculum Studies**, 24:2, 97-115, 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

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

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, vol. 35, n. 2, maio-ago. 2010, p. 37-55. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227077004> Acesso em: 29 nov. 2021.

BIONDO, Franco Gomes. Base Nacional Comum Curricular: contexto, significados e desalinhamentos cotidianos. **Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 8, n. 17, jan.-abr. 2019. ISSN: 2316-9303. Disponível em www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38729/29674. Acesso em: 15 jan. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa apoiará implementação da Base Nacional Comum Curricular pelos estados e municípios**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/probncc> . Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**. Documento Orientador, 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **MEC reúne secretários para anunciar retomada do ProBNCC.** 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/mec-reune-secretarios-para-anunciar-retomada-do-probncc>. Acesso em: 10 maio 2022.

DE OLIVEIRA, Marcia Betania. **Regime de colaboração e formação docente:** práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. e23863 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 16 set. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. O desafio da pesquisa social. *In:* DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. ISBN 978-85-326-1145-1.

DIAS, Rosanne. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 2, ago. 2013. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 27 abr. 2021.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil:** um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino Londrina-PR. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/6-2019> Acesso em: 27 abr. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Garantia do direito à educação infantil no Brasil:** histórico do campo, conquistas e desafios atuais. Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/garantiadodireitoaeducacaoinfantilnobrahistorico.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás Regional Jataí, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9107/5/Disserta%20-%20Daniel%20Jos%20Rocha%20Fonseca%20-%202018.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FRANGELLA, R. O que se disputa na/com a Base Nacional Comum Curricular? **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-16. ISSN2177-2886. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57084>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento**, v.2, i. 2, n. 4, p. 380-394, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.380-394>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil – apostas ou garantias? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-19, e13657, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13657>. Acesso em: 18 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Org. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019. 351p.

JORNAL OFICIAL DE MOSSORÓ. **Instrução normativa nº. 001/2010–GEED, em 20 de maio de 2010**. Normatiza o serviço de Supervisão Pedagógica no Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom62a.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.

JORNAL OFICIAL DE MOSSORÓ. **Portaria Nº 083/2021 - SME/GS Republicada por incorreção, em 25 de agosto de 2021**. Constitui o Comitê Gestor para atualização e alinhamento do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino ao Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil e ao Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental. Disponível em <http://jom.mossoro.rn.gov.br/2021/08/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

KRAMER, Sônia, As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jun. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMONS, Joelma de Sousa. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de ensino médio no município de Aracati-CE. 2020. 155p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2020.

LIMA, Meire Cardoso de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo**. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2378> Acesso em: 27 abr. 2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN: 978-85-249-1833-9.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1530-

1555, out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876 1530. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 17 maio 2022.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MARCHELLI, P. A BNCC e o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e23976, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.23976. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/23976>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MARTINS, Crisnaria Avelino. **Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC): a adequação dos Projetos Político-Pedagógicos em duas escolas municipais de Itajá RN**. 2021. 136p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2021.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Doi: 10.5585/EccoS.n41.6801. Disponível em: micarello artigo BNCC 6801-41804-1-PB.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Rio Grande do Norte: panorama de implementação da BNCC no Estado**. 2023. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef-estado/?uf=RN>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Mossoró/RN: panorama de implementação da BNCC no município**. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef-municipio/?municipio=2408003>. Acesso em: 24 jan. 2022.

NASCIMENTO, Darlly Noronha de Oliveira. **A prática do registro na educação infantil e a documentação pedagógica: sentidos e reflexões**. 2021. 131p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2021. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>. Acesso em: 18 jan. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FALLEIROS, Iaiê. Mudanças na natureza da educação básica. In: **Educação básica: tragédia anunciada?** MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.) *et al.* São Paulo: Xamã, 2015

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. DOI: 10.18222/ea153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2148>. Acesso em: 19 out. 2022.

OLIVEIRA, Ana de.; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [38]: 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Edilene da Silva. **Política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN**: das ações nacionais às práticas locais. 2019. 163p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Teoria do discurso: potencial para (re) leituras de currículo. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia; PAZ, Sandra Regina (org.). **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos**. 2013. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIO GRANDE DO NORTE. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: educação infantil. [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos, Natal: Offset, 2018.

SALOMÃO; Diana Aguiar; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Implicações da implementação da BNCC para a educação infantil nas práticas cotidianas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas. *In*: TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA Thaise da; MILITÃO, Andréia Nunes (Orgs). **Educação, formação de professores e práticas educativas**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022.

SANTOS, G. C. O.; MELO, R. A.; LIMA, F. R. Teorias de currículo e ensino: uma análise da Proposta Curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI) pós-Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, set. 2020. ISSN: 2448-0916; Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/408/304>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, Maria Antônia Medeiros dos. **As vozes infantis acerca dos ambientes de aprendizagem de uma unidade de educação infantil do município de Mossoró-RN**. 2019. 176p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SARMENTO, Simone Batista Costa. **Reflexões sobre alfabetização e (multi) letramentos na educação infantil: concepções de professores da rede municipal de Mossoró - RN**. 2020. 163p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne; AGAPITO, Juliano; SOUSA, Gislaine Cristhiane Berri de; HOBOLD, Márcia de Souza. A formação de professores: em debate a unidade teoria e prática – a práxis. *In*: TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da; MILITÃO, Andréia Nunes (Org.). **Educação, formação de professores e práticas educativas**. 1. ed. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022.

SILVA BRAGA, Ana Paula da. A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró-RN. 2021. 137p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, MOSSORÓ, 2021. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As vozes de professores-pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental; **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20004, 2020, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v26/1516-7313-ciedu-26-e20004.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista dos sujeitos da SME



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE 1: Roteiro de entrevista dos Sujeitos da SME

1. Qual sua idade? Formação?
2. A quanto tempo atua na Educação? E na Educação Infantil?
3. De que maneira você identifica as ações em torno da implementação da BNCC em seu campo de atuação?
4. Qual função você exerceu/exerce no Programa e qual a finalidade dessa função?
5. Em que período ocorreram as ações do ProBNCC e quais foram as etapas ocorridas?
6. As etapas foram concluídas? Se não, até qual etapa foi executada?
7. Quais sujeitos foram envolvidos nas ações do ProBNCC? Quais funções exerciam e quais as finalidades dessas funções?
8. Quais foram as articulações ocorridas entre a SME e as UEIs através do ProBNCC?
9. Foi esclarecido aos supervisores/gestores que eles estavam participando das articulações do Programa?
10. Quantos encontros de formação ocorreram?
11. Como você define currículo em meio às ações realizadas pelo ProBNCC?
12. Como você entende a docência a partir dos processos formativos em torno do ProBNCC?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista aos Sujeitos da UEI (Supervisores e Gestores)

1. Qual sua idade? Formação?
2. A quanto tempo atua na Educação? E na Educação Infantil?
3. Você tem clareza sobre o Programa que articulou as formações em torno da BNCC?
4. Como você avalia as formações através da SME em torno da BNCC? Quantos encontros ocorreram?
5. Quais foram os sujeitos envolvidos nessas formações? Qual a função desses sujeitos?
6. Em qual período ocorreram as articulações entre a SME e equipes diretiva/pedagógicas?
7. Como ocorreram as multiplicações dessas formações para os professores?
8. Como você define currículo em meio a essas ações?
9. Como você entende a docência a partir dos processos formativos realizados nesse contexto?
10. Houve atualização do PPP em meio a esses processos? Em qual período? Quais sujeitos foram envolvidos?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista aos Sujeitos da UEI (Professores)

1. Qual sua idade? Formação?
2. A quanto tempo atua na Educação? E na Educação Infantil?
3. Você tem clareza sobre o Programa que articulou as formações em torno da BNCC?
4. Como você se define em meio a esse processo?
5. Como você avalia as formações realizadas através da SME e Equipe diretiva da Unidade?
6. Quantos encontros de formação ocorreram?
7. Como você define currículo em meio a essas ações?
8. Como você entende a docência em meio a esses processos formativos?
9. Houve atualização do PPP da Unidade nesse percurso? Qual sua função nessa ação?

APÊNDICE D – Roteiro de observação do PPP

1. Objetivos da UEI
2. Visão e valores da UEI
3. Localização da UEI
4. Matrículas realizadas
5. Infraestrutura
6. Corpo de funcionários
7. Período de atualização
8. Participantes de atualização
9. Proposta Pedagógica

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “**AÇÕES PRO BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN.**” coordenada pelo (a) Professora Marta Priscila Costa Soares de Oliveira e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao seguinte procedimento: Entrevista realizada de forma online e/ou presencial, de acordo com sua disponibilidade, cuja responsabilidade de aplicação é de Marta Priscila Costa Soares de Oliveira, formação em pedagogia, curso do Campus Avançado “Faculdade de Educação-FE”, mestranda do Programa de pós-graduação em educação (POSEDUC), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As entrevistas serão gravadas, a utilização dos áudios servirá para a transcrição das informações coletadas. As gravações não serão publicadas. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “investigar como vêm ocorrendo/têm ocorrido as ações do ProBNCC voltadas para Educação Infantil (EI) no município de Mossoró/RN”. E como objetivos específicos: compreender articulações políticas entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e Unidades de Educação Infantil (UEI) no município de Mossoró/RN em torno do ProBNCC; investigar sentidos de currículo e de docência a partir dos processos formativos mediados pela Secretaria Municipal de Educação nas Unidades de Educação Infantil e as influências dessas significações nos movimentos em torno da BNCC; analisar as contribuições realizadas pelos professores, supervisores pedagógicos e gestores da Educação Infantil na Rede Municipal de Mossoró/RN através do ProBNCC.

O benefício desta pesquisa é trazer reflexões, servir de apoio e contribuir com a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação como forma de debate e análise dos processos de constituição de políticas de currículo, nesse caso a BNCC no município de Mossoró/RN, através de questões teórico-metodológicas que podem fortalecer o estudo das políticas educacionais no contexto da Educação Infantil.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estarão expostos são de publicização das respostas, uma vez que a pesquisa será apresentada publicamente; desconforto ao responder a entrevista e constrangimento em ligar a câmera e/ou microfone na entrevista online. Esses riscos serão minimizados mediante apresentação e garantias apresentadas no TCLE, que aponta a garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar

o nome do mesmo. Caso o participante apresente algum desconforto ou constrangimento em responder as questões da pesquisa ou na interação online, lhes será garantido o direito de recusa, de acordo com a resolução CNS 510/16 Art.6º. Buscaremos manter um ambiente em que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários. Pág. 01/03

De forma antecipada, apresentaremos a carta de anuência a instituição responsável para a realização da pesquisa. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora, Marta Priscila Costa Soares de Oliveira, aplicará o questionário e somente ela, poderá manusear e guardar os questionários. Será mantido o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante, conforme capítulo II, Resolução N° 510/2016 que garante a confidencialidade das informações, a privacidade dos participantes e a proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável, Marta Priscila Costa Soares de Oliveira, fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local (pendrive), apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", conforme orientação do ofício circular n° 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Esses dados serão guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável. A execução da pesquisa se dará após aprovação do projeto pelo CEP/CONEP, com duração de quatro meses, de agosto a novembro do decorrido ano.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Marta Priscila Costa Soares de Oliveira, telefone (84) 99109-9399, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Universitário Central, Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva - Mossoró/RN | 59600-000. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Marta Priscila Costa Soares de Oliveira. Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação.

Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**AÇÕES PRO BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Marta Priscila Costa Soares de Oliveira (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)
– Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Av professor Antônio Campos, s/n , CEP 59610-210 – Cidade Mossoró – RN.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.