

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS REFORMAS CURRICULARES: (ENTRE/INTRA) VISTAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CURRICULUM REFORMS: (BETWEEN/INTRA) VIEWS OF PEDAGOGICAL COORDINATION

Joana Inês Novaes¹
Doutoranda em Educação para Ciência
Universidade Estadual Paulista
j.novaes@unesp.br

Deise Aparecida Peralta²
Doutora em Educação para Ciência
Universidade Estadual Paulista
deise.peralta@unesp.br

71

Resumo: Este artigo relata, parcialmente, uma pesquisa que objetivou interpretar as percepções dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da Rede Municipal de São José do Rio Preto-SP-Brasil, a respeito da etapa de consulta pública, no processo de reforma curricular encadeadas pelos documentos curriculares: Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista. O estudo foi apoiado no arcabouço teórico habermasiano, nos conceitos de Ação Comunicativa e Esfera Pública. A pesquisa contou com uma análise documental dos documentos curriculares nacionais, estadual e municipal e um levantamento de campo por meio de entrevistas individuais e coletivas. No comparativo dos documentos curriculares notamos que, apesar das mudanças em diferentes âmbitos, identificamos que racionalidade instrumental tem tentado colonizar a Educação Infantil por meio de documentos curriculares prescritivos. Os discursos dos participantes evidenciaram que o aligeiramento nos prazos de consulta pública dos documentos, impossibilitaram debates mais aprofundados e críticos. Na conversa coletiva os participantes se expressaram de forma livre e verbalizaram seus discursos de forma crítica e pública, buscando o Entendimento, indícios de estabelecimento de Esfera Pública. O trabalho reverberou a necessidade de os atores educativos serem envolvidos nas discussões das políticas curriculares de forma mais aprofundada e com mais vagar, para que haja uma participação mais reflexiva e crítica.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Reforma Curricular, Ação Comunicativa.

Resumen: Esta investigación informa en parte, una investigación que tuvo como objetivo interpretar las percepciones de los coordinadores pedagógicos de la Educación Infantil de la Red Municipal de São José do Rio Preto-SP-Brasil, acerca de la etapa de consulta pública,

¹ Mestra em Ensino e Processos Formativos, GEPAC

² Docente do Departamento de Matemática -UNESP/GEPAC

en el proceso de reforma curricular vinculada a los documentos curriculares: Base Nacional Común Curricular y el Currículo Paulista. El estudio se basó en el marco teórico habermasiano, en los conceptos de Acción Comunicativa y Esfera Pública. La investigación incluyó un análisis documental de los documentos curriculares nacionales, estatales y municipales y en un trabajo de campo consistente en entrevistas individuales y colectivas. En la comparación de los documentos curriculares notamos que, a pesar de los cambios en diferentes ámbitos, la racionalidad instrumental ha intentado colonizar la Educación Infantil por medio de documentos curriculares prescriptivos. Los discursos de los participantes evidenciaron que la reducción de los plazos de consulta pública imposibilitó debates más profundos y críticos. En la conversación colectiva los participantes se expresaron de forma libre, verbalizando sus discursos de forma crítica y pública, buscando comprensión, evidenciando el establecimiento de una Esfera Pública. El trabajo repercutió en la necesidad de que los actores educativos se involucren en las discusiones de las políticas curriculares de forma más profunda y lenta, para que haya una participación más reflexiva y crítica.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica, Educación Infantil, Reforma Curricular, Acción Comunicativa.

Abstract: This article reports, in part, research that aimed to interpret the perceptions of pedagogical coordinators of Early Childhood Education in the Municipal Network of São José do Rio Preto-SP-Brazil, regarding the stage of public consultation in the process of curriculum reform chained by curriculum documents: Common National Curriculum Base and the Paulista Curriculum. The study was supported by the Habermasian theoretical framework, the concepts of Communicative Action and Public Sphere. The research included a documentary analysis of the national, state, and municipal curriculum documents and a field survey through individual and collective interviews. When comparing the curriculum documents we noticed that, despite changes in different areas, instrumental rationality has tried to colonize Preschool Education through prescriptive curriculum documents. The participants' speeches made it clear that the short deadlines for public consultation of the documents made more in-depth and critical debates impossible. In the collective conversation, the participants expressed themselves freely and verbalized their speeches in a critical and public way, seeking Understanding, indications of the establishment of a Public Sphere. The work reverberated the need for the educational actors to be involved in the discussions of curriculum policies more deeply and wisely, to have more reflexive and critical participation.

Keywords: Pedagogical Coordination, Early Childhood Education; Curricular Reform, Communicative Action.

INTRODUÇÃO

Seu olhar

O seu olhar lá fora

O seu olhar no céu

O seu olhar demora

O seu olhar no meu

O seu olhar seu olhar melhora

O seu olhar seu olhar melhora

Melhora o meu

(ANTUNES, 1995)

73

A música de Arnaldo Antunes (1995) nos remete a uma característica humana que nos faz captar as percepções do mundo que nos rodeia, a nossa necessidade de olhar. Mas, ela não relata somente de um olhar pessoal, único do sujeito, ela fala da interação do olhar do outro em consonância com o meu. É um olhar que ao mesmo tempo melhora, ajuda-me a ver, mas também é particular é do outro, com a subjetividade que lhe é concernente.

Quais são os olhares da coordenação pedagógica? O que esses olhares revelam acerca dos” contextos das reformas curriculares? Quais olhares entrecruzam com os da coordenação pedagógica?

Neste artigo apresentaremos parte de uma pesquisa, desenvolvida pela primeira autora sob orientação da segunda realizada com coordenadores pedagógicos atuantes na Educação Infantil na rede municipal de São José do Rio Preto, cidade do interior do estado de São Paulo. O referido município, assim como outros do país, sediou reuniões e alguns Seminários de mobilização em prol da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, cujo objetivo era engajar as equipes escolares, via coordenação pedagógica, nas discussões e contribuições para o novo currículo que estava sendo desenhado. Nesses eventos, observei o incômodo dos coordenadores que manifestaram dizendo que os prazos para as discussões propostas eram muito curtos e notava-se também uma grande preocupação sobre o que seria alterado no currículo da Educação Infantil, pois este profissional é responsável pela viabilização das ações pedagógicas. Esse incômodo se somou às minhas inquietações que já haviam sido desencadeadas no meu exercício do cargo de coordenação pedagógica e de formadora de professores e coordenadores, nos debates, reflexões e indagações a respeito das políticas públicas voltadas para a Primeira Infância, em especial ao que concerne a reformas curriculares. Toda essa mudança via reforma curricular não deixa de fomentar demandas para a área educacional, mobilizando em toda equipe escolar uma busca de alternativas para superação das contínuas demandas.

O artigo pretende discutir, de acordo com os pressupostos habermasianos, as percepções³ dos coordenadores pedagógicos atuantes na Educação Infantil sobre o processo de consulta pública curricular da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, e

³ Usamos o termo percepção na acepção da palavra, com uma pretensa neutralidade teórica, se é que isso seja possível.

as demandas que poderão ser impostas com a implantação (dessa denominada reforma) considerando suas ações articuladoras, mediadoras e formadoras, na rede municipal de São José do Rio Preto.

A Educação Infantil na Educação Básica Brasileira

A Educação Infantil no Brasil corresponde hoje à primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Porém, essa incorporação foi tardia, ocorrendo somente pela promulgação da Constituição Federal, em 1988, no capítulo que se refere à Educação, que reconheceu pela primeira vez essa etapa de educação como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, deixando de estar vinculada à política de assistência social para se integrar à política nacional de educação. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) contribuiu de sobremaneira para o processo de elevação da Educação Infantil ao atestar que

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Nas legislações anteriores, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos (creche) estava na Assistência Social, se configurava como amparo ou assistência, pois a vaga na creche era vista como um direito da mãe trabalhadora. A nova legislação inaugurou um novo tempo em que o direito à educação direciona todas as demais ações voltadas para a infância, agora a vaga na creche deve ser vista como um direito da criança, e as instituições de Educação Infantil se integram ao sistema de ensino municipal, sistema mais adequado para regulamentar e supervisionar essa etapa da Educação Básica. Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) afirmam que a passagem das creches da Assistência Social para a Educação

representou um grande avanço na legislação. Contudo, integrar um sistema de ensino representa uma mudança de concepção na área da Educação Infantil, tornando as instituições espaços educacionais sujeitos à regulamentação (elaborada pelos Conselhos de Educação), à legislação e controle para funcionamento, implicando, inclusive, na necessidade de projeto pedagógico, espaços e materiais apropriados. Em relação aos recursos humanos, a integração representou o reconhecimento de que o profissional de educação infantil deve ser professor, com os mesmos direitos dos professores de outras áreas.

Em 2013 houve a alteração no Art. 6º da LDBEN (BRASIL, 1996), por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória e gratuita a matrícula na Educação Infantil a partir dos 4 (quatro) anos (BRASIL, 2013). Com essa mudança, a educação já era entendida como um direito da criança e um dever do Estado, deixou de ser opção da família e passou a ser obrigação a matrícula das crianças. Para cumprir essa imposição o poder público precisa garantir esse direito por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento, este foi o desafio colocado aos municípios, que significou aumento de número de salas, ou construção de novas escolas, adequação dos recursos humanos e materiais e dos projetos político-pedagógico das escolas.

Com as mudanças dos últimos anos na legislação que sustenta e regulamenta a Educação Infantil, leva-nos a refletir sobre a lacuna que há entre as conquistas legais, as políticas públicas e as práticas que são desenvolvidas nas instituições, haja vista que a formação inicial dos professores para essa etapa de educação, aparentemente, não tem dado conta dessa dimensão. Para Oliveira (2013)

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados. As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, [...] acrescidas ainda à informalidade e aos arranjos presentes nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos com que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente, que têm na figura tradicional do professor que ministra uma disciplina [...] (OLIVEIRA, 2013, p.13).

Os profissionais da Educação Infantil atuam em uma área que está em processo de construção constante em que, os estudos e pesquisas sobre a infância cada dia avançam alargando o campo de conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças.

Esses aspectos sinalizam que os educadores da infância vivenciaram, vivenciam e vivenciarão mudanças importantes em seu papel e fazer pedagógico, pois os contextos e a atuação desses profissionais são dinâmicos e sofrem transformações decorrentes de mudanças sociais, culturais, legais e históricas. Tais mudanças exigem a necessidade de um olhar para a especificidade do trabalho com crianças de zero até cinco anos de idade em instituições educativas. Portanto, diante do cenário exposto acima defendemos que, a ação da coordenação pedagógica seria essencial para a realização de uma pedagogia que contribua com a formação docente voltada para a infância.

O coordenador pedagógico está ligado aos professores, pois tem como principal atribuição assistência didática pedagógica ao corpo docente, refletindo sobre as práticas pedagógicas planejadas, apoiando a construção de novas situações de aprendizagem que potencializem e promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Portanto o profissional da coordenação pedagógica, exerce um relevante papel na formação docente, na busca de alternativas para apoiar e promover a formação docente, considerando todas as novas exigências educacionais.

Domingues (2009), destaca que em um contexto de reforma curricular às solicitações do poder público em relação ao trabalho da coordenação pedagógica, se ligam diretamente a um movimento para a incorporação das novas políticas, na implantação do novo currículo, objetivando adequar o sistema de ensino ao projeto curricular assumido pelos gestores das políticas públicas (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação). Portanto, o coordenador pedagógico atua também na mediação das tensões entre as instâncias impostas pelo sistema no que tange aos aspectos legais e regulatórios a serem cumpridos e as instâncias de interações humanas que envolve a formação de professores, relações interpessoais e intrapessoais, além do suporte às ações de organização e desenvolvimento curriculares.

Esse contexto nos revela que mesmo atuando dentro de uma instituição escolar, as participações dos profissionais nas tomadas de decisões das políticas educativas são mínimas, cabendo a eles atuarem meramente como condutores, para incorporarem os ditames do novo currículo (CARR E KEMMIS, 1988).

Para desvelar e suscitar reflexões sobre as tensões impostas à coordenação pedagógica e seu impacto no seu fazer educativo cotidiano a pesquisa foi apoiada em alguns pressupostos habermasianos que serão discutidos a seguir.

O diálogo da pesquisa com alguns pressupostos habermasianos

Jürgen Habermas, sociólogo e filósofo alemão, desenvolveu a Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 2012), ou TAC, defendendo que a comunicação entre os interlocutores sociais seja analisada segundo as relações que as subjazem. Para o teórico, o conhecimento não é construído pelo indivíduo isolado e, sim, por processos formativos que são sócios - históricos e estão mediados pela linguagem, e essa é marcada por duas funções: a de promover comunicação para o Entendimento e a de ser meio de dominação e de poder social.

Para Habermas (2012), o discurso é a situação linguística ideal, referindo-se a uma forma de fala que tem por objetivo dar base às pretensões de validade das opiniões e normas em que se ampara o agir comunicativo. Habermas parte do pressuposto de que as ações concretas se classificam como orientadas para o êxito e orientadas para o Entendimento. As ações voltadas para o Entendimento diferem-se das primeiras pelo fato de ir à busca de um falante, da aceitação do ouvinte para a emissão realizada por ele. O conceito Entendimento

pode ser compreendido como o processo que dá origem a um consenso, a uma concordância pautada em pretensões de validade mutuamente reconhecidas.

A linguagem na TAC, exerce uma função pragmática essencial, conferindo racionalidade às dimensões subjetivas, objetivas e sociais da realidade. Nessa teoria, encontramos, para efeito deste estudo, as premissas básicas para a construção de um projeto educativo que privilegie o diálogo, a interação e o entendimento como formas de coordenação da ação social e pedagógica.

Vale ressaltar que, em sendo a proposta de Habermas uma explicação da sociedade centrada nos dilemas que se colocam na dualidade entre Sistema e Mundo da Vida, buscamos neste texto, em um esforço teórico, aproximá-la das discussões sobre como a atuação dos coordenadores pedagógicos se caracteriza, justamente, por ações inscritas nas fronteiras entre o Sistema e o Mundo da Vida..

De acordo com Gomes (2009), podemos estabelecer com maior precisão uma conexão de Habermas com a educação por meio da interação comunicativa, pois tal contexto permite-nos compor uma ação coordenada e integrada pelo agir comunicativo. O autor ainda ressalta que a forte relação entre o agir comunicativo e educação se daria a partir da correspondência estrutural entre os atos de fala comunicativos e o mundo da vida. Pois se pode inferir que a ideia de cultura, sociedade e personalidade têm nas ações do tipo comunicativo o seu meio de reprodução. Longhi (2005) converge a esse pensamento ao corroborar que o modelo teórico e social proposto por Habermas, a TAC, é o mais adequado para a análise da escola como estrutura formal da sociedade pelo fato de estar apoiada na comunicação entre seus atores.

Buscamos na Teoria do Agir Comunicativo a “... fundamentação de postura de interação para formação e para investigação, não apenas como uma teoria que nos ajuda a enxergar o caminho, mas sendo ela a forma de caminhar e porque não dizer o próprio caminho” (PERALTA, 2012, p.175). Corroboramos com esse pensamento ao vislumbrarmos na TAC, não somente a fundamentação teórica para a investigação, mas, também postulados para investigação e a construção de uma postura tanto para formação quanto para a investigação, que se desenvolveu de acordo com o trajeto descrito a seguir.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos percorridos na busca dos de responder às inquietações e questionamentos que dirigiram o meu olhar ao longo da investigação, pautou-se em três levantamentos: documental, bibliográfico e de campo pautado em uma entrevista individual e uma entrevista coletiva em grupo.

Com relação à a pesquisa documental, efetuamos a análise dos documentos curriculares produzidos pelo Ministério da Educação: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017); o documento organizado pelo Estado de São Paulo, o

Currículo Paulista (2019); além dos documentos curriculares produzidos pela rede investigada, o Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (2003) e a Matriz Curricular para a Educação Infantil (2010), na tentativa de identificar os conceitos de infância, o caráter legal de cada documento e a forma proposta para a organização curricular.

Na pesquisa bibliográfica, voltamos nosso olhar para as pesquisas que envolviam a coordenação pedagógica e educação infantil e também fomos à procura de autores que pesquisaram o cenário educacional tendo como referencial a Teoria do Agir Comunicativo.

Participaram do estudo seis coordenadores pedagógicos em exercício na Educação Infantil da rede investigada, que foram envolvidos em duas conversações: uma individual e outra conversa coletiva em grupo.

A constituição de dados com as coordenadoras pedagógicas e o coordenador pedagógico se deu em um primeiro momento por meio de uma conversa individual que, metodologicamente no estilo de entrevista semiestruturada de acordo com Manzini (1990/1991), focou em um assunto sobre o qual foi confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à conversa. Para Manzini (2004), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Para o autor é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro utilizado nesta pesquisa serviu, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para a pesquisadora se organizar para o processo de interação com os coordenadores e coordenadoras participantes.

Já a conversa coletiva se deu em um encontro com duração de 52 minutos, e permitiu a interação e diálogo entre as / os participantes e as diferentes visões e experiências sobre o assunto tratado. A pesquisa no âmbito de grupos com intenções formativas dentro da escola possui como precedentes o paradigma qualitativo, envolvendo participação perene de sujeitos da universidade e da escola nos espaços, assumindo postura crítica e resistiva frente às iniciativas de colonização do mundo da vida estabelecida no império da racionalidade instrumental e suas incidências sobre a vida escolar, o estímulo por uma experiência de formação profunda e significativa e a proposta de gerar elementos de autoria e autonomia (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005).

A escolha dos Coordenadores (as) Pedagógicos (as) visava formar um grupo com diferenças e similaridades entre os profissionais, de acordo com sua condição de atuação, possibilitando que viessem à tona e fossem compartilhadas informações variadas sobre dinâmica de atuação nas escolas, olhares diversificados e necessários ao coordenador, exercício de comunicação dialógica diante da experiência do outro, levantamento das necessidades formativas, percepções sobre o processo de condução de consulta pública da Base Nacional Comum Curricular e sobre o advento de novas ou mais necessidades formativas com a reforma curricular.

Dispositivo de análise

No contexto da nossa pesquisa, fizemos a análise das intencionalidades dos atos de fala referente aos atos ilocucionários com o objetivo de fundamentar o processo de tentativa de busca de um espaço de ação comunicativa, fizemos parte do processo comunicativo, tendo em vista que o Entendimento é uma interação intersubjetiva; e atuamos no papel de intérprete comunicativo. Uma vez que “[...] compreender o que é dito por alguém exige a participação no agir comunicativo” (HABERMAS, 1989, p. 40).

O estudo apoiou-se na análise das intencionalidades dos Atos de Fala e do papel do intérprete na ação comunicativa, elementos analíticos construídos por Neves-da-Silva (2014). Para Neves-da-Silva (2014) é a atuação do pesquisador no processo de intersubjetivação dos conteúdos proposicionais e a procura pelo entendimento que o autoriza a promover a análise pragmática da situação de interação.

Embora nos pautando em Neves-da-Silva (2014) para construir nosso processo analítico, levamos em consideração as particularidades dessa pesquisa e foram necessárias algumas adaptações descritas a seguir:

1. Seleção dos episódios de análise a partir das transcrições das reuniões. O episódio de análise trazia um conjunto completo de elementos de fala os quais contemplassem uma discussão sobre um determinado tema. Isso indica que pode ser constituído de falas de pequena ou grande extensão, uma vez que versará sobre a temática específica.
2. Identificação e seleção dos atos de falas que se caracterizam como emissões linguísticas com conteúdo proposicional/ou ilocucionários.
3. Caracterização pragmática dos atos de fala em que foram sintetizadas e nomeadas as componentes ilocucionárias desses Atos de Fala.
4. Sínteses das construções conjuntas. Nessa etapa foram sintetizadas e nomeadas as componentes ilocucionárias dos Atos de Fala.

RESULTADO E ANÁLISES

Análise dos documentos nacionais orientadores do currículo da Educação Infantil

Nesta seção, voltaremos nosso olhar para as análises realizadas nos documentos organizadores e orientadores do currículo da Educação Infantil produzidos nos últimos 20 anos: os nacionais, os municipais e o estadual.

Para análise dos dados comparativos entre os documentos no contexto de mudança curricular nos apoiaremos nos pressupostos de Pacheco (2003), pois

[...] questionar o currículo como prático, com significados distintos, representa concebê-lo dentro de uma lógica da desconstrução com a introdução de sucessivos

discursos, cujo significado se apreende pelo entendimento da prática, dentro de um processo que faz a inter-relação dos componentes presentes em qualquer projeto curricular: o que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular) (PACHECO, 2003, p.5).

Dentro dessa premissa de questionamentos nos apoiamos também em Arce (2001) para discutir a interface entre as mudanças curriculares pautadas pelo caráter centralizador das políticas neoliberais na educação, pois as decisões para definições dos sistemas nacionais de avaliação têm se pautado na promoção das reformas educacionais, no estabelecimento de parâmetros de um Currículo Nacional.

Neste ponto surge o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação (ARCE, 2001, p.256,257).

80

Documentos nacionais

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998) traz uma proposta unificada de currículo para a faixa etária de zero a seis anos. Este documento constituiu-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas para o norteamento de práticas educativas, e apresentou-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que subsidiaria os sistemas educacionais, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 1999) e foram atualizadas dez anos depois. Tal documento, apresenta-se com um caráter mandatório, ou seja, é uma regra que deve ser cumprida sempre, mas que caberia a cada instituição de Educação Infantil promover uma discussão coletiva e democrática a fim de definir sobre sua proposta pedagógica. Este documento procurou ratificar os pressupostos sobre o direito à educação já estabelecidos pelos marcos legais anteriores, além de indicar objetivos, definições, concepções de Educação infantil, concepção e objetivos das propostas pedagógicas, organização de espaço, tempo, e materiais, a questão da diversidade (crianças indígenas, infâncias do campo, crianças quilombolas), avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental. Para as DCNEI o currículo da Educação Infantil é concebido como, um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) se apresenta como documento de caráter normativo com o papel de definir o conjunto orgânico e progressivo de

aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC traz instruções de caráter geral para que todos os currículos possam ter uma base nacional comum. Segundo o documento, a BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.16). Ao definir esse caráter normativo objetiva-se que o documento seja seguido como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes. O arranjo curricular proposto na BNCC para a Educação Infantil estabelece os campos de experiências como a estruturação com a possibilidade de abarcar as experiências da infância, entendendo que as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes dessa etapa de ensino.

Para a análise dos documentos curriculares destacamos algumas categorias, a saber: o caráter de cada documento, as concepções de criança e infância presentes em cada um deles, a organização curricular proposta.

A primeira categoria que destacamos para análise é sobre o caráter de cada documento, notamos que cada um deles possui propostas diferentes quanto a sua função legal.

O RCNEI constituiu-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas para o norteamento de práticas educativas, e apresentou-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que subsidiaria os sistemas educacionais, que assim o desejaram, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.

Já as DCNEIs possuem caráter mandatório, de acordo com o mérito do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, com função de orientar a formulação de políticas e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades escolares de seu Projeto Político-Pedagógico. Ao ter um caráter mandatório, o documento apresenta-se como uma regra que deve ser cumprida sempre, mas que caberia a cada instituição de Educação Infantil promover uma discussão coletiva e democrática a fim de definir sobre sua proposta pedagógica. E por fim, a BNCC que se apresenta como documento de caráter normativo com o papel de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC traz instruções de caráter geral para que todos os currículos possam ter uma base nacional comum. Ao definir esse caráter normativo objetiva-se que o documento seja seguido como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

A segunda categoria elencada para análise é sobre a concepção de infância e notamos diferenças de concepções entre os documentos. No RCNEI, a infância é entendida como uma etapa da vida humana que difere da vida adulta, e reconhece a infância como uma construção social e como uma fase de maior autonomia e independência das crianças. No documento, as crianças são consideradas como plurais e não apenas a partir de um conceito único de infância, por ser uma construção social, não existe uma infância, mas diversas infâncias, reconhecendo que cada criança possui um jeito particular de ser e estar no mundo. O

documento traz o conceito de desenvolvimento dentro da perspectiva sócio-histórica, sociocultural, socioconstrutivista, mas, para Arce (2001, p.276), há um reducionismo dos conceitos de social e interação, pois esses conceitos ficam justapostos no documento, tornando oficial essa confusão que já ocorre nas escolas. Outros autores como Faria e Palhares (2005, p.30), constataram a falta de outras ciências nos RCNEI, que são (...) a antropologia, linguagem, filosofia, sociologia, afirmando que os pressupostos psicológicos são insuficientes para dar conta da prática pedagógica. Parece-nos que essa necessidade foi atendida nas DCNEI (2010, p.12), pois a concepção sobre a infância, considera as crianças como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas. De acordo com Mello (2016), aparentemente, tanto as DCNEIs quanto a BNCC, apresentam um possível diálogo com a Sociologia da infância (SIROTA, 2001; CORSARO, 2009; SARMENTO, 2008). A BNCC, de acordo com o que pode ser lido em seu documento de divulgação, concorda com essa concepção de criança, pautada na sociologia da infância, onde a criança é vista como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. (BRASIL, 2017).

Em relação sobre a proposta de organização curricular de cada documento, também se nota uma considerável diferença.

O RCNEI define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, nesse âmbito são apresentados os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Os conteúdos e as respectivas orientações didáticas são separados em dois blocos etários: de zero a três anos e de quatro a seis anos.

Para as DCNEI o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. O documento orienta que a organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz.

O arranjo curricular proposto na BNCC para a Educação Infantil, caminha nessa direção, estabelecendo os campos de experiências como a estruturação com a possibilidade de abarcar as experiências da infância, entendendo que as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes dessa etapa de ensino. A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências desde a Educação Infantil. Para a Educação Infantil, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento estabelece 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. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

organizados em três grupos por faixa etária: os bebês, de zero a um ano e seis meses de idade, entre um ano e sete meses a três anos e onze meses, temos crianças bem pequenas e entre quatro anos e cinco anos e onze meses, é o grupo denominado crianças pequenas. O que o documento aponta é que esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem estar direcionados para o desenvolvimento das competências, Pacheco (2009, p.392) constatou que a perspectiva de instrucionalidade do currículo tem sido legitimada por uma visão instrumental, primeiramente baseada na pedagogia por objetivos e depois relacionada com a pedagogia por competências.

Por fim, notamos que o ordenamento legal, especificidade, princípios e diretrizes da Educação Infantil, que orientam os documentos no contexto brasileiro, confirmaram que mudanças de inegável importância têm permeado e determinado novas formas de trabalho junto às crianças de zero a cinco anos de idade.

83

Os documentos municipais

Seguindo nessa direção, a rede municipal de São José do Rio Preto, também produziu seus documentos pautados nos propostos pelo Ministério da Educação e Cultura, o Referencial Curricular de Educação Infantil (2003) e a Matriz Curricular para a Educação Infantil (2010). O primeiro denominado de Referencial Curricular de Educação Infantil, publicado em 2003, foi elaborado dentro de um processo formativo que envolveu a rede municipal de Educação Infantil. O objetivo do documento era servir de guia para as atividades que fossem desenvolvidas com as crianças e como material de apoio nas discussões internas na escola. O documento tenta em 23 páginas trazer uma concepção de trabalho para toda rede. O referencial procura pontuar que os cuidados e a educação das crianças pequenas são considerados direitos da criança e não mais uma ação de filantropia destinada somente à mãe trabalhadora, que até então o eram assim tratados. O que se nota é que o referencial procura pontuar que os cuidados e a educação das crianças pequenas são considerados direitos da criança e não mais uma ação de filantropia destinada somente à mãe trabalhadora, que até então o eram assim tratados. O documento seguiu o que preconizado pelo RCNEI (BRASIL, 1998), no que tange aos eixos e aos objetivos de aprendizagem. Vale ressaltar que o documento representou um grande avanço para a rede municipal por trazer com mais clareza qual objetivo da Educação Infantil, alguns elementos que deveriam fazer parte das práticas pedagógicas. Apesar desse aspecto positivo notamos alguns entraves: o documento propõe uma infância desejada, rica em estímulos direcionando para uma criança idealizada, mas não cita de forma clara o contexto real aos quais as instituições de educação infantil se encontravam no cenário da época.

Em 2010, a SME de São José do Rio Preto elaborou o documento Matriz Curricular para a Educação Infantil, por uma equipe composta por educadores atuantes na Educação Infantil na rede municipal: coordenadores pedagógicos, diretores, professores e supervisores. O documento objetiva discutir parâmetros norteadores para ações educativas e os cuidados relacionados com a criança. O documento discorre sobre os princípios educacionais presentes nas DCNEI (BRASIL, 1999), a saber: Democracia, Sustentabilidade e

Participação, Indissociabilidade entre Educar e Cuidar, Ludicidade e Brincadeira e, finalmente, Estética como experiência individual e coletiva, que nos parece ser a linha norteadora de toda orientação do texto. O desenvolvimento humano, voltado para a infância como gênese do desenvolvimento infantil, é a temática presente no documento no qual são citados alguns pressupostos básicos das teorias do desenvolvimento de Piaget, de Vygotsky e de Wallon, assim como o faz o RCNEI (1998). A forma e o conteúdo dessa parte da Matriz Curricular reforçam o que Arce (2001) aponta como uma medusa de mil cabeças, referindo-se a como os conceitos desses epistemólogos são usados justapostos.

Contudo, apesar desse aspecto o que se nota com a matriz é que houve um avanço significativo se compararmos com o documento anterior, principalmente nos aspectos que se referem aos princípios norteadores da Educação Infantil. Porém, ainda carece de clareza quanto ao arcabouço teórico para subsidiar a elaboração de um currículo para a infância.

84

O documento orientador curricular do Estado de São Paulo

O Currículo Paulista, documento traz orientações gerais para orientação da (re) elaboração das Propostas Pedagógicas das escolas paulistas públicas e privadas, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. O documento apresenta as competências e habilidades gerais da BNCC, e traz a perspectiva da formação integral.

De acordo com o próprio documento, foram realizadas três versões do documento (SÃO PAULO [Estado], 2019):

A primeira, foi construída pelos redatores das organizações e sistemas envolvidos em 2018, após a leitura das proposições da BNCC e o entrecruzamento dos documentos curriculares das Redes públicas e privadas, disponibilizada para consulta online para serem incorporadas sugestões para o texto introdutório. As sugestões acolhidas e incorporadas no documento resultaram na segunda versão, que foi apresentada e discutida em 82 seminários regionais. Após as discussões, os educadores participantes nos seminários, geralmente coordenadores pedagógicos e diretores em sua maioria, deveriam realizar esse debate nas escolas, recolher as contribuições suscitadas e encaminhar as propostas de inclusão ou exclusão de novas habilidades, assim como a readequação ou revisão. A terceira versão resultou na incorporação das contribuições e sugestões encaminhadas. Essa terceira versão foi enviada para o Conselho Estadual de Educação em 19 de dezembro de 2018.

No que se refere à Educação Infantil, foco da nossa pesquisa, o Currículo Paulista está organizado em três seções: Identidade e Finalidade da Educação Infantil; Aspectos Pedagógicos; Organizador Curricular/ Intencionalidade educativa.

A seção Identidade e Finalidade da Educação Infantil retrata: o histórico da Educação Infantil no estado de São Paulo, a concepção de infância e criança, o diálogo da Educação Infantil com outros setores, o papel dos profissionais da instituição de Educação Infantil, o papel do professor, a concepção de currículo para Educação Infantil e o projeto político pedagógico.

A seção Aspectos pedagógicos, traz: a importância dos ambientes, tempos, espaços e materiais na rotina da Educação Infantil, expõe os agrupamentos nos diferentes grupos etários da Educação Infantil, a documentação pedagógica como processo de avaliação, ressalta as necessidades de condução das transições casa-escola e a relação com as famílias e/ou responsáveis pela criança. Notamos que grande parte dessas orientações baseia-se nas orientações curriculares presentes no RCNEI e nas DCNEI.

E por fim a terceira seção denominada Organizador Curricular - Intencionalidade Educativa, apresenta o arranjo curricular do Currículo Paulista, alinhado a BNCC, apresentando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de experiências.

Os modos como a BNCC e o Currículo Paulista foram elaborados alude a uma ampla participação dos profissionais da educação, com sugestões dos professores, das escolas, dos sistemas coletadas em uma plataforma. Mas questionamos, que verdades foram consagradas? Dessa maneira, Pacheco (2003), pesquisador português que vivenciou um movimento de reforma curricular de forma ativa em seu país, nos alerta que, muitas vezes essa forma de condução esconde uma pseudoparticipação e que afinal Trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares, nem atores de decisão política (PACHECO, 2003, p.26).

Notamos que os momentos para a discussão e posteriores contribuições dos educadores na composição do Currículo Paulista foram bem pontuais e em curto espaço temporal, e esse será um dos aspectos que discutiremos nas entrevistas individuais e no grupo de discussão.

As conversas individuais e coletivas

Uma das tarefas do coordenador pedagógico é organizar momentos formativos que visem à ampliação cultural dos professores de sua equipe e uma das ações realizadas com muita frequência é a leitura inicial nos encontros de formação, a literatura é presença constante. Portanto, nesta pesquisa os colaboradores serão identificados com nomes de escritores brasileiros, a saber: Cora Coralina, Conceição Evaristo, Malba Tahan, Cecília Meireles, Marina Colassanti e Clarice Lispector.

Da conversa individual destacamos três aspectos: os olhares necessários à coordenação pedagógica, a resistência dos professores e a avaliação dos participantes sobre a consulta pública no processo de construção dos documentos.

Olhares da Coordenação Pedagógica

No exercício da profissão, o coordenador precisa desenvolver algumas características que lhe são essenciais, dentre elas refere-se à capacidade de olhar. Olhar na perspectiva de ver além do aparente, ver a essência.

Almeida (2001) ressalta que são necessárias duas características marcantes ao olhar da coordenação pedagógica: atenção e amplitude. A primeira característica a ser desenvolvida é de um olhar atento, sem afobação, que apoie as mudanças, as semelhanças e as diferenças: que capte antes de agir, prestando atenção no outro, seus saberes, suas experiências, dificuldades e angústias. A característica subsequente é sobre a amplitude do olhar: “há um olhar imediato de curto alcance, que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do cotidiano; e há um olhar mais amplo, que nos faz projetar o futuro, o que desejamos construir a médio e a longo prazo” (ALMEIDA, 2001, p.71).

As respostas proferidas evidenciaram que os olhares que os coordenadores consideram necessários à sua função se relacionam com entender o professor como aprendente, a valorar o que ele faz, a ter empatia pelo outro, a participar junto, a observar constantemente, a cuidar das relações. Esses olhares envolvem as dimensões da sua atuação relacional que se dá por meio da observação da dinâmica do grupo, exercitando a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, valorizando o que o professor faz mediante a escuta e a participação.

Mas, também observamos que Cora, Cecília e Cecília citaram o olhar para desvelar a resistência.

Vasconcellos (2013) expõe que resistência pode ter diferentes origens: falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica natural diante de situações novas, posicionamento ideológico (não concordância com valores, princípios da nova concepção), questões de relacionamento interpessoal, ser mero reflexo do não saber fazer, ou até mesmo pela percepção de falta de condições para pôr em prática. Mas, a resistência também deve ser entendida como positiva, pois se relaciona à reflexão, fundamentação e argumentação para evitar ampliação da margem de envolvimento com uma proposta que pode estar equivocada, possibilitando resgatar os aspectos positivos do trabalho, o valor das práticas exercidas até então, favorecendo não cair em meros modismos (VASCONCELLOS, 2013).

Podemos olhar para a resistência como um instrumento de proteção do mundo da vida, das investidas do sistema, com o intuito de colonização. O professor ser resistente às propostas da coordenação pode ser uma iniciativa de proteção do mundo da vida, porque muitas vezes a coordenação pedagógica atua no limiar entre a imposição sistêmica e a negociação com os professores, para que a ação educativa aconteça nas escolas. O coordenador pedagógico dentro de uma escola, por si, exerce a função de tensionar os limites entre o Sistema e o Mundo da Vida, recaindo, muitas vezes, sobre seus ombros as escolhas que pendem para um ou outro lado nas formações de seus professores. Ele seria então um agente, por excelência, de fomento à constituição de espaços com características de Esfera

Pública, de defesa de manutenção desses espaços quando constituídos e de (re) politização dessa esfera no âmbito da escola.

Cora lança seu olhar sobre a resistência docente destacando a necessidade de desvelar o que é resistência e o que é experiência:

...que o professor quando é bem experiente, ele é resistente a mudanças e tal, mas quando você vai ter uma escuta para esse professor experiente: “Ah, isso daí eu já vi, ah isso hum...” Tem muita verdade nisso, porque ele tem toda uma carreira e ali tem muita escuta também porque quando ele fala: “Ah, isso aí ... ah não, não vem com isso.” Você destrinchar o que é resistência e o que é experiência, eu acho que também tem muito para se escutar. Então você tem que ter o mesmo perfil que é de escuta, senão diante disso como você valoriza essa experiência do: “Ah não isso não vai dar certo”, dentro disso há muita verdade, porque elas já passaram, com anos e anos de sala de aula, e fazer com que elas consigam experimentar algo novo e tal. (Cora)

87

Cora enfatiza que por meio da escuta atenta é possível levantar os aspectos positivos da resistência procurando extrair daí o que há de melhor da experiência docente. Corroborando com as indagações propostas pelo professor e pesquisador Celso Vasconcelos [...] “quem garante que estamos certos? Quem garante que a concepção que defendemos não está equivocada?” (VASCONCELLOS, 2013, p.64). Aparentemente a experiência de Cora lhe teria conferido habilidade para evidenciar comportamentos de contra controle à colonização do mundo da vida pelo Sistema, no comportamento dos seus professores. Ao mencionar resistência como algo positivo, Cora exerce um olhar de coordenador que vislumbra possibilidade de se fazer uma proposta de educação emancipadora no contexto de formação de professores na escola, em que sempre há tentativas de domínio da racionalidade instrumental pelas instâncias sistêmicas.

A coordenação pedagógica ao discriminar aspectos de tentativa de colonização do mundo da vida pelo sistema se torna elemento potente para criar na formação de professores na escola um espaço para uma educação humanizadora, crítica e transformadora.

Conceição nos traz o seguinte relato:

(...) a formação é muito pessoal, se você não está disposto, mesmo que você leia e escute sobre você não vai fazer, então... como eu falei antes por isso que é um trabalho de relação com ser humano, se você chegar e impor ele não vai fazer ou ele vai fazer só na sua frente e depois que você virou as costas não vai mais. Então eu acho que é essa relação de parceria que tem que acontecer (Conceição).

Outro aspecto, relativo a resistências, refere-se ao coordenador pedagógico como apoiador do professor atuando como parceiro, ladeando o professor nos aspectos que ele se sente inseguro.

... mas ele não pode se colocar acima do professor ele precisa se colocar junto com o professor porque senão a ideia de produzir em sala de aula... a ideia não acontece... Quando você cria uma relação de resistência com um professor é muito

mais difícil (...) Eu acho que é o caminho do diálogo mesmo e o caminho da não imposição, quando você mostra para o professor que você está disposto a caminhar junto com ele(...), todas as vezes que tive resistência foi o ir junto, "Vamos lá, vamos fazer juntos pra ver se dá certo?" (Cecília)

Cecília aponta uma possibilidade para o rompimento da resistência, onde a parceria do coordenador pedagógico seria o caminho para essa abertura para o novo. Ao declarar essa preocupação da coordenação pedagógica atuar lado a lado com o professor, fomentando diálogo e atuando com parceria, Cecília demonstra defender uma racionalidade comunicativa como orientador da prática de um coordenador. O relato nos dá indícios de que a interação da coordenação com os outros profissionais da escola pode se estabelecer com base em uso de atos de fala de livre de assimetrias e coerções, tal como recomenda Habermas (2012) ao propor a Ação Comunicativa como alternativa aos imperativos sistêmicos. A coordenação pedagógica pautar seu trabalho de formador, de mediador, de articulador no diálogo também se faz consonante aos pressupostos habermasianos, pois a concepção comunicativa de razão encontra nas expressões da linguagem elementos que tornam possível o conhecimento por atos de fala.

A pragmática da linguagem parte do pressuposto de que é possível certificar-se da realidade externa e interna através da análise das representações e dos pensamentos, seguindo as formações gramaticais por meio das quais eles são expressos.

Espaços para o professor falar e ser ouvido na escola são formativos e essa deveria ser uma preocupação do coordenador, afinal linguagem é interação. Cecília, aparentemente, reconhece isso ao considerar o diálogo e o caminhar junto. Pode-se inferir que o trabalho da coordenação deve levar em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente, utilizando-se da linguagem em espaços formativos. Isso representa um avanço na compreensão do processo de constituição do papel do coordenador como alguém que promove espaços de entendimento e de construção de saberes por meio de abordagem pautada em racionalidade comunicativa.

Em relação à consulta pública, a avaliação inicial dos coordenadores foi a de que os processos de consulta foram aligeirados, visão essa, aparentemente, unânime entre os entrevistados.

Os coordenadores relatam que esse aligeiramento nos prazos impediu a inclusão de todos no debate, a apropriação da discussão, a reflexão e a análise cautelosa. Mesmo os coordenadores pedagógicos mais experientes relatam a pouca participação nos processos de decisão.

É ...então... já estou nesse modelo há vários anos, então a gente vai com calma, a gente vai conhecendo e vendo o que é que dá pra ir acompanhando, é... essa questão do... da... é interessante que você vai perguntando e a gente vai lembrando e refletindo nisso, no pouco que a gente participa que é mais o conhecer que o opinar, não dá tempo nem de conhecer, então isso nos limita. Então o opinar, e fazer parte acaba ficando em segundo plano, acho que nem em segundo plano, porque não dá tempo da gente conhecer a ponto de fazer uma reflexão. (Cora)

Cecília expõe que a construção de um currículo é algo complexo e que o prazo para essas discussões nas escolas deveria ter sido estendido.

Era um trabalho para dois, três meses de análise, é um currículo é algo longo, é algo complexo! E os professores têm propriedade, eles sabem o que tem ali e o que deveria ter. Então, eu acho que deveria ter sido mais trabalhando aqui na nossa raiz, né, no chão da escola como a gente fala. (Cecília)

Os participantes revelam em seus discursos que esse apressamento na condução das discussões desencadeou uma falsa sensação de participação democrática, demonstrando ceticismos, desconfiança, incapacidade e sentimentos até contraditórios, segundo os relatos dos coordenadores.

Sensação de ceticismo

Com relação à Base, criou-se a falsa sensação de que o professor, que a sociedade estava sendo consultada. (Cecília)

(...) é necessário você ter um norte, mas a forma como foi colocado, assim... democraticamente? Só porque chamaram um grupo de pessoas, demonstraram e falaram que poderia acontecer alguma coisa? (Malba)

Sensação de desconfiança

É... democrática? Elas não sentiram isso (as professoras) vou falar por elas, quando a gente começou a conversar um pouquinho, a gente já falou algumas coisas, aí vem algumas dinâmicas (...) aí elas falaram assim: Ah, será que realmente eles vão olhar? Será que eles vão ouvir mesmo? Será que eles vão verificar? Eles vão ler o que a gente colocou? Eu a todo momento, dizia pra elas que acreditava que sim, mas eu senti delas que elas não sentiram que foi democrático. (Marina)

Sensação de incapacidade

A gente até questiona se não é essa a expectativa mesmo, que não haja a participação. Será que é a participação? Porque a gente fica... a gente se sente totalmente tolhida, porque pega aquele material e fala: “Não sei, não tô entendendo”, a gente se sente incapaz de participar, você não tá conhecendo. (Cora)

As argumentações expostas acima, demonstram uma linha racional orientada pelo agir comunicativo, supondo, entre outras coisas, que os participantes do processo de interação promovida pela consulta pública deveriam ter sido envolvidos em ações voltadas ao Entendimento.

Ao serem inquiridos sobre às expectativas das possíveis necessidades formativas que podem advir com as mudanças curriculares, observou-se que antes de se pronunciarem, os coordenadores silenciavam suas falas por um momento, refletindo sobre a possível resposta e por fim, as narrativas se efetivaram, mas de forma genérica.

A preocupação de Marina centra-se no seu preparo para apoiar os professores nessas mudanças.

E eu fico preocupada de estar preparada para prepará-las, para que elas se sintam confortáveis, para não ficar aquela coisa assim: “agora eu paro com tudo, por que é a primeira pergunta: ah e agora não tem mais?” e digo “não é assim, só vamos melhorar isso. (Marina)

Clarice ressalta que serão muitas necessidades formativas, inclusive as que já estavam abertas por outros documentos.

Acho que muitas né? Muitas que já estavam abertas por outros documentos e na prática a gente não consolidou ainda, a gente não atingiu porque estamos no processo ...Talvez outras demandas na forma organizacional, demandas talvez na forma de nomenclaturas e o entendimento real dessas nomenclaturas. (Clarice)

As preocupações de Cecília incidem sobre a transição curricular e a resistência do professor devido à imposição:

Eu acredito que surgirão mais demandas formativas e acredito mais, que nós vamos viver essa transição com a resistência do professor novamente, por mais uma vez ter sido imposto, apesar da falsa impressão de consulta pública, né? (Cecília)

De acordo com Mate (2001), os contextos de reforma trazem consigo expectativas de possíveis soluções que vão desde as intenções anunciadas em seu processo de constituição, ambientação política e social, até a sua implantação. Inferimos que o silêncio inicial e as respostas genéricas dos participantes se deva ao fato de os participantes que já vivenciaram outros movimentos de reformas, notarem que os documentos curriculares simbolizam o discurso oficial do Estado, agregam interesses variados e alianças elaboradas a diversos níveis de ação e se inserem em uma linha de racionalidade técnica, faz com que os contextos micro decisão política (no caso a escola), fiquem marginalizados (PACHECO, 2003).

Conversa coletiva

No decorrer da conversa coletiva buscamos nos orientar para que o encontro gerasse uma interação linguística baseada no compromisso e confiança entre os participantes. Para fomentar o diálogo inicial veiculei o vídeo da propaganda da BNCC patrocinada pelo Ministério da Educação, cuja mensagem principal trazia: “Se base for a mesma, as oportunidades também serão as mesmas”.

Após a veiculação do vídeo, busquei por inteligibilidade com o grupo por meio da seguinte colocação:

A propaganda diz que a Base é um documento democrático que respeita as diferenças e, por meio dele, os estudantes das escolas públicas ou particulares terão os mesmos direitos de aprendizagem, pois se a base da Educação é a mesma, as oportunidades se verão também. O que o grupo pensa sobre isso? Como podemos esclarecer isso em nossos lócus de atuação? (Pesquisadora)

Nesse momento, nota-se um grande incômodo no grupo externado por Conceição por meio de uma pretensão de validade explicativa.

Toda às vezes que eu vejo essa propaganda dá vontade de falar: “Mentira, não vai ser assim.” (risos do grupo) Isso incomoda a gente. Porque as condições não são iguais. Porque as condições não são iguais, eu sempre ilustro com uma reportagem que eu vi, acho que no UOL, onde as crianças para irem a escola precisam atravessar um rio e usam uma boia de pneu de caminhão. A base é a mesma, mas as condições são iguais? Não são... (Conceição).

Conceição aponta que a propaganda pode induzir a uma inverdade e ressalta que as condições dos contextos escolares não são as mesmas. E Cecília, buscando compreensibilidade no argumento exposto, traz a seguinte reflexão para o grupo: “Esse é um dos pontos, um dos aspectos fundamentais, se nós pensarmos no fundão do Brasil, ela de fato é unificadora?” (Cecília)

Cecília questiona se a base é unificadora e aponta que o território geográfico e cultural brasileiro é muito vasto e diverso.

Observamos que as participantes Cecília e Conceição expõem seu posicionamento perante o grupo sem possíveis receios, ou seja, há uma exposição pública para o debate de uma pretensão de verdade sem embaraços. O que denota uma busca comunicativa por Entendimento.

A conversa coletiva também nos revelou uma preocupação levantada pelos participantes, a de que a propaganda pode induzir uma falsa ideia de que as “oportunidades iguais” devem ser promovidas e garantidas pelos educadores.

Malba expressa essa inquietação no excerto a seguir.

E se não der certo, é por culpa do gestor, da gestão, do professor. Vão lá achar um culpado, precisa tomar muito cuidado nesse sentido, imaginando-se que a Base no caso, dará todas as condições para que o professor possa de fato ensinar e não achar o culpado. (Malba)

A fala acima revela um aspecto que permeia a sociedade brasileira há alguns anos e Diniz-Pereira (2007, p.83) destaca que essa tem sido uma inclinação bastante forte e

recorrente, de se responsabilizar, e / ou de se culpabilizar, o professorado por todas os infortúnios da educação escolar.

A pesquisadora solicita o posicionamento dos participantes sobre a constatação levantada por Malba: “Então vocês acham que no fundo, no fundo a propaganda pode nos responsabilizar?”

Conceição explica que as famílias podem, realmente, entender que as oportunidades são iguais em qualquer condição, mas quem não está garantindo isso é a escola: “Porque as famílias podem pensar: eu vi na televisão que as oportunidades vão ser todas iguais, a escola é que não está fazendo”.

Lançamos uma questão com a intenção de levantar as concepções dos participantes a respeito de como os coordenadores poderiam esclarecer os papéis da escola, dos educadores e do poder público.

E como a gente pode esclarecer isso no nosso lócus de atuação? Pensando no agora ou daqui alguns anos, pensando na reforma curricular, pensando nas expectativas que todos têm, da necessidade dessa organização, e a propaganda pode trazer essa noção, se não atingiu, então, a culpa é da escola, do professor... (Pesquisadora)

A pretensão de validade avaliativa de Cora é de ser preciso direcionar a responsabilidade de cada um e esse pensamento é corroborado por Conceição, conforme explicitado a seguir:

Acho que tanto para os gestores, dentro das dimensões da escola, quanto para a comunidade. Seria importante que a comunidade também participasse dessa questão das condições e tal. Os pais percebem isso: a estrutura física, se tem recursos, se não tem. Então é chamar esses pais e esclarecer, nós temos esse documento que normatiza o currículo, mas as condições da escola são essas. Então, é mostrar para esse pai que tem coisas que não são da nossa responsabilidade, porque senão a gente abraça tudo e a gente leva todas as pedradas. É mostrar: olha eu concordo ou não. Eu acho que está certo ou não. É mostrar quem é o responsável, cobrar de quem. E a escola é o canal que tem. (Conceição)

Conceição explica que cada um tem sua cota de responsabilidade na dimensão escolar ressaltando a importância da comunidade nas questões das condições para o acesso e permanência na escola apontando também aspectos da gestão democrática e participativa.

Cecília explica que em alguns contextos talvez nem mesmo o professor tenha consciência de que não é o responsável por todas as questões educacionais e muito menos a comunidade tem noção dos direitos que lhe são inerentes.

O que podemos observar nessa discussão é que houve um momento de exposição de constatações por parte dos participantes em conjunto, a respeito da responsabilização de cada um no âmbito educativo. Percebemos a pesquisadora levantando algumas questões-chave para que os participantes pudessem esclarecer melhor suas impressões na

preocupação levantada por Malba de que a propaganda pode induzir a uma culpabilização dos educadores.

CONCLUSÕES

No comparativo dos documentos curriculares da Educação Infantil notamos que, apesar das mudanças em diferentes âmbitos, identificamos que racionalidade instrumental tem tentado colonizar a Educação Infantil por meio de documentos curriculares prescritivos.

A questão da resistência dos professores surgiu nos diálogos estabelecidos com os coordenadores (as) pedagógicos (as). Analisamos que resistência pode ser um instrumento de proteção do Mundo da Vida contra as tentativas de colonização do sistema. Sobre a etapa de discussão e participação dos educadores na fase de contribuição da BNCC e do Currículo Paulista, percebemos que de maneira geral, os coordenadores pedagógicos, tiveram a sensação de que os processos de consulta foram aligeirados, não possibilitando um debate mais aprofundado entre os educadores, que favorecesse uma análise mais crítica sobre as propostas.

Os episódios colocaram em evidência que: “Somente como participantes de um diálogo inclusivo e orientado para o consenso somos exigidos a exercermos a virtude cognitiva da empatia pelas nossas diferenças na percepção de uma citação comum” (HABERMAS, 2002, p.24). Tanto as conversas individuais quanto a coletiva nos permitiu vivenciar esse processo por meio de um exercício de diálogo inclusivo que possibilitasse a participação de todos dentro de uma relação de comunicação horizontal sem as amarras impostas pelo Sistema.

O trabalho da coordenação pautado na formação, mediação, articulação do e no diálogo se faz consonante aos pressupostos habermasianos, desde que se leve em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente, utilizando-se da linguagem em espaços formativos.

Entendemos assim como Peralta (2012) que os contextos de reformas curriculares, impostos por instâncias governamentais, geram conflitos tanto na formação quanto na atuação dos autores educativos, e estes, deveriam colocar-se como protagonistas, interpretando e avaliando as orientações de forma crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. R. de. (2001). O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Org.), *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. (pp.67-79). Edições Loyola.
- Antunes, A. (1995). *Seu olhar*. Rio de Janeiro: BMG Ariola Discos LTDA.
- Arce, A. (2001). Compre o kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Revista Educação e Sociedade*. (22), (251-283).
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. (Vols 1,2,3) MEC/SEF/COEDI.
- Brasil. (1999). Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.
- Brasil. (2009). Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.
- Brasil. (2017) Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Campos, M. M.; Rosemberg, F.; Ferreira, I. M. (1995). *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. Cortez.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. 1ªed. Martinez Roca.
- Corsaro, W. (2009). *Sociologia da infância*. 3ªed. Artmed.
- Diniz-Pererira, J. E. (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação e Linguagem*, (15), 82-98.
- Domingues, I. (2009). O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola. [Tese Doutorado Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>
- Faria, A. L. G. de; Palhares, M. S. (Org.) (2007). *Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Autores Associados.
- Gomes, L. R. (2009). Educação e Comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. *Cadernos de Educação*, (33), 231-250.

- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. 2ªed. Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do Agir Comunicativo*. (1ªed, Vols 1 e 2). WMF Martin Fontes.
- Longhi, A. J. (2005). A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen Habermas: uma abordagem reflexiva. [Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252928/1/Longhi_Armin_doJose_D.pdf
- Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*. (26-27), (149-158).
- Mate, C.H. (2001). As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.), *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. (pp 119-127). Edições Loyola.
- Neves Da Silva, J. R. (2014). Interações entre docentes da licenciatura em física em grupos de planejamento conjunto: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo. [Tese doutorado em Educação para Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP. Repositório Unesp: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115636/000806934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Novaes, J. I. (2020). *Reforma curricular na Educação Infantil: entreolhares e intraolhares da Coordenação Pedagógica*. [Dissertação de mestrado Instituto de Biociências, Letras e Ciências exatas, UNESP]. Repositório UNESP: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192779/novaes_ji_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Oliveira, Z. M.R.(ORG) (1995). *Educação Infantil: muitos olhares*. (8ª ed.). Cortez, 1995.
- Oliveira, D. A. de. (2013). Docência na Educação Infantil. *Revista Salto Para o Futuro*.10 (23), (08-15).
- Orquiza-De-Carvalho, L. M. (2015) Interação entre a escola básica e a pós-graduação: uma rede de Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP). *Revista Eventos Pedagógicos*, 6(1), (78-97).
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. 3ªed.Artmed.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, (39), (383-400).
- Peralta, D. A. (2019). *Habermas e as professoras e professores de matemática: vislumbrando oásis*. (1ªed) Appris.
- São José Do Rio Preto (2003). *Referencial de Educação Infantil de São José do Rio Preto*. Secretaria Municipal de Educação.

São José Do Rio Preto (2010). *Matriz Curricular para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação.

Sarmiento, M. J.; CERISARA, A. B. (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. 2ªed. ASA.

São Paulo (2019). *Currículo Paulista*. SEESP, 2019.

Sirota, R. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 1 (112), (7-31).