

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – CAMPUS DE MARÍLIA SP**

LAURA RIBAS VILARDI

**AS DEMANDAS ACERCA DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE
MARÍLIA/SP**

MARÍLIA SP

2022

LAURA RIBAS VILARDI

**AS DEMANDAS ACERCA DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE
MARÍLIA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dra. Graziela Zambão Abdian

MARÍLIA SP

2022

V697d Vilardi, Laura Ribas
As demandas acerca da elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP / Laura Ribas Vilardi. -- Marília, 2022
92 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Graziela Zambão Abdian

1. Gestão Educacional. 2. Educação Infantil. 3. Teoria do Discurso. 4. Demandas educacionais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LAURA RIBAS VILARDI

AS DEMANDAS ACERCA DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MARÍLIA/SP

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações,
Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Luciana Rosa Marques
Universidade Federal de Pernambuco

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Marília, 25 de março de 2022.

Dedico esta dissertação a quem se interessa pelas relações educacionais ocorridas no cotidiano escolar, que podem causar articulações relevantes. Dedico ao meu filho, Felipe Ribas Luz, a quem faço questão de mostrar o importante trabalho do pesquisador, a minha família e amigos e aos profissionais do “chão da escola”.

AGRADECIMENTOS

Falar em agradecer desperta em mim emoções intensas. O trabalho de pesquisa é muitas vezes solitário, mas seu contexto possui relações essenciais para que ele ocorra. Sou muito grata a todos e todas que contribuíram para que esse momento fosse possível:

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

Obrigada Graziela, por me inspirar sempre, como pesquisadora e também como mulher... Admiro minha orientadora não apenas no âmbito da universidade, ela é o seu todo, e é isso que me inspira.

Obrigada ao grupo de pesquisa do qual faço parte, o CEPAE, em especial à Thamiris, Natália, ao Paulo e ao Rafael, por me permitirem compartilhar dados da minha pesquisa, sempre dispostos a me ouvir, discutir e me orientar em relação aos processos que envolvem a vida do pós-graduando...

Obrigada Bruno, por ser um profissional excepcional e me ajudar a enxergar quem sou, quem quero ser e priorizar minhas coisas, o que inclui a pesquisa.

Obrigada Felipe, por ser um dos principais motivos para que eu continuasse meu trabalho de pesquisa, ainda que você não saiba dessa importância...

Obrigada Angélica, Júlia e Susana, que me auxiliaram na maternidade e também com palavras que me fizeram continuar...

Obrigada Daniela, por ser você! Por ser a pessoa que mais me compreende, por me permitir compartilhar a vida e as questões acadêmicas com você...

Obrigada Thauany, por me permitir compartilhar os conflitos existenciais na vida e como pesquisadora...

Obrigada Beatriz e Dayane, por poder compartilhar um pouco da vida e ajudarem a tornar meus compromissos mais leves...

Obrigada Caroline S., por ser a amiga da vida e da pós, compartilhando as angústias e crises, sempre me fazendo lembrar como somos mulheres fortes e capazes...

Obrigada Mário, por receber minhas angústias, me ouvir e nunca cansar de dizer que eu conseguiria...

Obrigada Caroline M., pelas experiências compartilhadas comigo, como pesquisadora e me permitir falar sobre a minha vida acadêmica...

Obrigada, colegas de profissão, em especial aos que aceitaram o convite de participar dessa pesquisa, por vivenciarem a escola comigo e ajudarem a me despertar a vontade de conhecer mais e mais o cotidiano escolar.

Eu ficaria horas listando. Sou grata e satisfeita em ter vocês como parte disso.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e teve como objetivo contribuir com as pesquisas da área de Administração/Gestão escolar, identificando as demandas acerca da elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP, para tal, buscou promover um diálogo entre a legislação do município, as articulações ocorridas no processo de sua elaboração, a gestão e o discurso dos agentes educacionais e escolares. Trabalhamos com dados coletados de entrevistas com os agentes que participaram desse processo, sendo realizadas e transcritas 13 entrevistas: 6 com coordenadores de Grupos de Trabalho (que também participaram da redação), 5 com redatores e 2 com educadores do município que vivenciaram a transição curricular do município nos anos 1990, além de participarem também da elaboração da PCEIM. A análise foi realizada com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), e, especialmente, a concepção de “demanda” de Laclau (2013), a fim de identificar como foi o processo de elaboração, como se deram as relações entre os agentes, as “demandas”, “diferenças” e “equivalências” presentes e articuladas para que ocorresse a hegemonização do discurso presente na PCEIM. A análise evidenciou que as principais “demandas” envolvidas na elaboração da proposta para a Educação Infantil, lançada em 2020, foram: obrigatoriedade de implementação da BNCC, somada à insatisfação com a proposta anterior, o que gerou a demanda de fazer com que o conteúdo não se limite ao que está posto na BNCC e o Sistema Municipal de Ensino assumir a Teoria Histórico-Cultural como teoria de base. Essas demandas levaram, entre outras ações, à formação de diretores e coordenadores das escolas, e objetivos dos Campos de Experiências da BNCC elaborados nas escolas, envolvendo a equipe docente de cada escola municipal de Educação Infantil. Dessa forma, podemos identificar a presença de ações da “política” e do “político”, ou seja, da imposição legal com base no currículo nacional, das reuniões que envolveram esse contexto nacional, e também a mobilização dos agentes educacionais do município que participaram diretamente desse processo em elaborar uma proposta com base naquilo que acreditam ser a Educação Infantil, a partir da insatisfação com a organização curricular anterior, naquele momento histórico, o que resultou na PCEIM como está. A importância da presente pesquisa justificou-se pela possibilidade de encontrar novos caminhos para as pesquisas na área educacional, que, em sua maioria, apresentam teor prescritivo, e de conhecer e compreender o cotidiano educacional/escolar e sua potencialidade em fazer política.

Palavras-chave: Gestão educacional. Proposta Curricular para a Educação Infantil. Teoria do Discurso. Sistema municipal de educação de Marília/SP. Demandas educacionais.

ABSTRACT

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001". This research contributes with studies around school administration. The goal was to identify the demands presented in the elaboration of the Early Childhood Curricular Educational proposal in the municipality of marília city. Therefore, it was necessary to search for a dialogue between the local legislation, the articulations occurred during its elaboration, the administration and the discourse made by the educators. We interviewed individuals that participated in the proposal elaboration process; 6 work group coordinators that participated in the writing process, 5 writes, and 2 municipal educators that lived the curricular transition in 1990, and that participated in the elaboration of the PCEIM. In order to identify how the process of early childhood curriculum was realized and how the relation between the individuals, "demands", "differences" and "equivalences" were articulated, the analysis of the data was realized based on the Speech theory of Laclau and Mouffe (2015), focusing on Laclau's conception of demand. The analysis showed that the main "demands" proposed were: mandatory implementation of BNCC, considering the dissatisfaction with the previous proposal which generated the demand to ensure that the content is not limited to what is stated in the BNCC and that the Municipal Education System assume the Historical-Cultural Theory as a base theory. These demands led, among other actions, to the training of school directors and coordinators, and objectives of the BNCC Experience Fields developed in schools, involving the teaching team of each municipal school of Early Childhood Education. In this way, we can identify the presence of "politics" and "political" actions, that is, the legal imposition based on the national curriculum, the meetings that involved this national context as well as the mobilization of the educational agents of the municipality who participated directly from this process of elaborating a proposal based on what they believe to be Early Childhood Education, and the dissatisfaction with the previous curricular organization at that historical moment, which resulted in PCEIM as presented today. The importance of the present research was justified by the possibility of finding new paths for research in the educational area, which, for the most part, have a prescriptive content of knowing and understanding the educational/school routine and its potential in doing politics.

Keywords: Educational management. Curriculum Proposal for Early Childhood Education. Discourse Theory. Municipal education system in Marília/SP. Educational demands.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCEIM	Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação
TD	Teoria do Discurso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMAR	Universidade de Marília
CEMAEE	Centro Escola Municipal de Atendimento
INSS	Instituto Nacional Seguro Social
GPEPEI	Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
INDEP	Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SP	São Paulo
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EFEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFEI	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil
RCNEI's	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEI's	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
THC	Teoria Histórico-Cultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1- CURRÍCULO E GESTÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA.....	18
1.1 As concepções de gestão e currículo articuladas a entrevistas relacionadas ao histórico do município.....	20
CAPÍTULO 2 – A TEORIA DO DISCURSO E AS “DEMANDAS” SOCIAIS.....	34
2.1 O contexto teórico da “hegemonia”.....	36
2.2 A Teoria do Discurso, as “demandas” e a mudança nas pesquisas educacionais.....	37
CAPÍTULO 3 – AS “DEMANDAS” ACERCA DA PCEIM.....	51
3.1 As entrevistas, o contexto da PCEIM e suas equivalências.....	54
3.2 A escrita da PCEIM.....	68
3.3 Os entrevistados e os significados do processo de elaboração da PCEIM.....	81
3.4 Os pontos de antagonismos e conclusão das análises.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende contribuir com a discussão sobre Administração/Gestão escolar, especificamente no que diz respeito à Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCEIM), promovendo um diálogo entre a legislação do município de Marília/SP, as articulações ocorridas no processo de sua elaboração, a gestão e o discurso dos agentes educacionais e escolares participantes. A PCEIM, objeto de estudo da presente pesquisa, foi lançada no ano de 2020 e seu processo de elaboração ocorreu durante os anos de 2018 e 2019 no município de Marília SP. Durante esse processo, o município tornou-se sistema de ensino, com a Lei Ordinária n. 8354/2019. O conteúdo da proposta foi elaborado por professores (da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino e da Universidade Estadual Paulista – UNESP); diretores e professores coordenadores de escolas municipais de Educação Infantil; e supervisores e assistentes técnicos da SME. Esses agentes sociais participantes do processo, distribuíram-se em coordenadores dos chamados Grupos de Trabalho (GT's), que foram formados para a elaboração da PCEIM e redatores do conteúdo, que participaram das discussões, estudos e da redação do texto. Para expor o contexto no qual está inserida a pesquisa, peço licença ao leitor para usar a 1ª pessoa do singular, visto que isso caracteriza algo relevante aos trabalhos desenvolvidos aqui e aproveito para dizer que a 1ª pessoa do plural será utilizada para se referir a mim, a minha orientadora e ao grupo de estudo e pesquisa no qual estou inserida.

As vivências e os questionamentos que tive durante a graduação permitiram que eu me identificasse com o caminho percorrido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), assim, comecei a participar das reuniões no segundo semestre do ano de 2016, no fim da graduação, passando a vivenciar a continuidade das pesquisas encerradas e que estavam em andamento no grupo. A proposta dessa dissertação é desdobramento da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvida durante a iniciação científica¹, que teve como principal objetivo analisar a concepção de gestão democrática de dois municípios do interior paulista (Assis e Vera Cruz), trabalhando, especificamente, com os órgãos colegiados e as instituições auxiliares de ensino. Metodologicamente, desenvolvemos a pesquisa com os subsídios da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) e concluímos, entre outros

1 FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo): n° 2016/16911-0.

aspectos, que há diferentes possibilidades de vivências de uma democracia radical e plural devido à forma como se dão as relações em cada um dos municípios.

Em outubro de 2018, me tornei professora com cargo efetivo no município e, no final do ano de 2019, por meio de um convênio entre a Secretaria Municipal de Ensino e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília, que possibilitou o ingresso dos educadores do Sistema Municipal de Ensino na pós-graduação *stricto sensu*, passei pelo processo seletivo e iniciei o mestrado acadêmico, elaborando um projeto de pesquisa com o mesmo objetivo da pesquisa de TCC, porém, seria analisando os discursos e quais as concepções de democracia dos educadores da Educação Infantil do município de Marília SP. Durante o período entre a pesquisa de iniciação científica e a elaboração da proposta de pesquisa do mestrado, ressignificamos parte dos conteúdos e processos da pesquisa, e assim, foram feitas algumas alterações, considerando as discussões sobre gestão democrática e o próprio percurso do grupo de pesquisa (CEPAE). O principal deles foi o de incorrer em um erro que o próprio referencial adotado não permitia: enquadrar a gestão dos sistemas municipais de educação analisados em um maior ou menor grau de democracia. Junto a esse processo, o lançamento da PCEIM trouxe-me a curiosidade de saber como esse documento foi elaborado, visto que, participei indiretamente dessa elaboração e, na época que participei, não havia percebido a dimensão da importância desse documento para a educação municipal. Assim, repensando as potencialidades do projeto, do referencial e também do grupo de pesquisa, reformulamos a proposição de pesquisa de mestrado. O problema ficou assim delimitado: como foi o processo de elaboração da PCEIM e participação dos agentes educacionais/escolares, no que diz respeito às “demandas” articuladas e que hegemonizaram o discurso formado? O objetivo principal da pesquisa foi, portanto, identificar as “demandas” (LACLAU, 2013), “equivalências” e “diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2015) presentes no processo de elaboração que hegemonizaram uma PCEIM.

Para atingir o objetivo proposto, optamos por trabalhar com diversos tipos de materiais. Como material documental da pesquisa, temos a legislação educacional do município de Marília, a legislação educacional nacional, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Plano Nacional de Educação, e também a PCEIM. De forma concomitante, realizamos entrevistas com os agentes sociais envolvidos com a elaboração da proposta curricular, sendo os coordenadores dos chamados GT's e redatores. A pretensão era entrevistar de 10 a 15 profissionais, com entrevistas do tipo não estruturadas, utilizando-se da metodologia de Seidman (1988) com 3 encontros com cada entrevistado, sendo: 1º encontro para falar sobre

como foram articuladas as ideias entre os agentes sociais para que participassem da elaboração; 2º encontro para aprofundar sobre essas relações e sobre a elaboração, com intuito de identificar, posteriormente, as equivalências e diferenças na elaboração; e o 3º encontro para aprofundar o que esse processo significou aos agentes sociais. A opção por entrevistas não estruturadas ocorreu com o objetivo de deixar os entrevistados à vontade para falar sobre a temática de uma pergunta fundante na entrevista, interferindo o menos possível na fala e apresentação das informações. Nos anos de 2020 e 2021, o mundo vivenciou (e ainda vivencia) uma pandemia causada pelo Sars- Cov- 2, um vírus altamente contagioso e que carrega muitas incertezas a seu respeito. Por isso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu recomendações para a prevenção do contágio, sendo as principais o distanciamento social, o uso de máscaras e higiene das mãos com água e sabão ou álcool em gel. Devido a isso, as atividades grupais vêm acontecendo de forma remota e, quando há o encontro presencial de poucas pessoas, as recomendações devem ser seguidas. Considerando todo esse contexto, as entrevistas da pesquisa foram realizadas por via remota e, quando presencial, com os cuidados necessários, visto que parte dos envolvidos com a elaboração da proposta curricular em estudo são diretores de escola e estavam trabalhando presencialmente no período que realizei as entrevistas. Durante a pesquisa, foram feitas 32 entrevistas, com 13 educadores participantes da PCEIM. O conteúdo transcrito das entrevistas foi utilizado no decorrer do conteúdo dos capítulos: no capítulo 1, foram apresentadas as análises das entrevistas feitas com 3 dos participantes, com o objetivo de construir um histórico da gestão e do currículo no município até a PCEIM, e, no Capítulo 3, serão apresentadas as análises das entrevistas com os outros 10 participantes, utilizando as categorias da TD para a compreensão da articulação das demandas acerca da elaboração da PCEIM. O detalhamento da concepção de “demandas” foi trabalhado especialmente no capítulo 2 com base nas leituras do nosso grupo de pesquisa que intensificou a análise da obra de Ernesto Laclau (2013). Antes desse aprofundamento realizado coletivamente, meu primeiro contato com texto teórico a respeito dessa temática, foi por meio de Lopes (2019), cujo conteúdo foi também apresentado nesta pesquisa.

A análise dos dados esteve respaldada, metodologicamente, na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), especificamente em algumas de suas categorias que consideram os antagonismos entre os agentes sociais como importantes no processo democrático. Estes autores consideram ser impossível se ter uma fixação última das identidades, porém, para que haja um sistema de diferenças, é preciso que haja fixações parciais, com pontos privilegiados de fixação (“pontos nodais”), que são construídos pela “articulação”. Essa “articulação” ocorre

a partir das “diferenças”, possibilitando as “equivalências” de ideias diversas. Assim, o social só existe na medida em que busca por essa impossível fixação. O elemento hegemônico, de acordo com os autores, precisa ser parcialmente exterior ao que se articula, sendo assim, a força hegemônica e os elementos hegemônizados se constituem no mesmo plano, que seria o campo geral da discursividade, e os diferentes discursos. Portanto, para que haja uma articulação hegemônica é preciso ter antagonismos, e assim, torna-se necessária a compreensão das várias possibilidades de democracia. A TD e suas categorias foram apresentadas de forma mais detalhada no Capítulo 2.

A importância da pesquisa justificou-se por trazer novas possibilidades metodológicas para a área da gestão educacional e escolar, principalmente no que respeita à relação teoria e prática e, também, às discussões sobre democracia. Há pouca produção na área que faz a discussão com os subsídios da Teoria do Discurso e da concepção de democracia radical e plural, entre elas, encontramos as pesquisas de Marques (2008; 2011; 2014). Ademais, a pesquisa foi desenvolvida sem a intenção de determinar modelos prontos, mas de compreender as relações que levaram às demandas no processo da elaboração da PCEIM.

Observamos que a produção sobre gestão democrática no Brasil apresenta uma natureza prescritiva sobre o tema (SOUZA, 2006), porém, consideramos a importância de valorizar e analisar as relações que ocorrem nas situações educacionais e escolares, no cotidiano, nas relações interpessoais entre os agentes escolares, pois as concepções e ações dos envolvidos com a educação são significativas ao trabalho educacional. Apesar de na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso ouvirmos os envolvidos com o cotidiano escolar, como já exposto, concluímos posteriormente à sua defesa, que também nos circunscrevemos em um âmbito prescritivo de análise.

Os pesquisadores do CEPAE possuem suas considerações a respeito de trabalhos realizados na área da Administração/Gestão educacional/escolar, o que contribui com a compreensão do grupo acerca da necessidade de reavaliar as formas de se pesquisar. Abdian, Nascimento e Silva (2016, p. 467-468), pesquisadores do CEPAE, no início dos anos 2000, realizaram pesquisas sobre as formas de provimento do cargo de diretor e identificaram a necessidade de revisitar questões discutidas nos anos de 1960, a respeito da formação inicial do diretor, pensando no “para quem” e “por quem” a gestão age, objetivando “ [...] discutir quais são, como e quem determina os fins da educação” e, também, “[...] as relações entre os indicadores de desempenho, a gestão e a qualidade de ensino.” No decorrer da realização das pesquisas, foi identificada uma crítica teórica à reprodução das diretrizes que levam aos índices

na prática, a presença de modelos de gestão que utilizam estratégias, coerentes ou não, para alcançar os índices, mas, apesar disso, identificaram diferentes concepções de qualidade e possibilidades de autonomia da escola para fazer diferente do que está determinado pelo(s) governo(s).

Dessa forma, os colegas do CEPAE definiram como objetivo “[...] analisar desafios teóricos-metodológicos aos pesquisadores em administração/gestão educacional/escolar” e, para tal, partiram de pesquisas que apresentam o que a área produz, apontaram os limites de alguns referenciais presentes em tais pesquisas, para identificarem os desafios dos pesquisadores da área. A conclusão dos autores foi a de que o pensamento binário na área (uma com base na Teoria Geral da Administração e outra na gestão democrática) se caracteriza pela prescrição, ou seja, as teorias dizem respeito ao que a escola deve ou não fazer para ser democrática, com o intuito de criticar e encontrar soluções consideradas mais adequadas ao processo de democratização da escola brasileira, fato confirmado na tese de doutorado de Souza (2006).

Abdian e Nascimento (2017, p. 298) afirmam que:

[...] as pesquisas não fogem à polarização (teoria da administração empresarial x teoria da gestão democrática) e não dão conta de constituir uma nova vertente, que supere tal dualidade. Referente a essa constatação, Souza (2006) contribui ao afirmar que a maioria das pesquisas mantêm um teor prescritivo e que um futuro democrático perspectivado por elas se tornou um “porvir” não vingado.

Abdian, Nascimento e Silva (2016, p. 475) identificam os desafios às pesquisas da área, que se baseiam na “[...] possibilidade de repensar a própria função da teoria e, conseqüentemente, a forma como ela é construída,” dessa forma, os autores propõem novas formas de pensar as pesquisas, especialmente, considerando o cotidiano escolar.

Com base no percurso traçado pelos pesquisadores do CEPAE, buscamos, nesta pesquisa de mestrado, trabalhar em perspectiva diferente daquela presente na área e diagnosticada pelos autores aqui elencados.

Em seguida, e para finalizar essa Introdução, contextualizamos o problema da pesquisa já anunciado expondo alguns elementos da legislação da área e apresentamos a estrutura da dissertação.

Com o fim da ditadura militar e a elaboração da Constituição de 1988 houve mudanças em relação à legislação educacional, que passou a se caracterizar como democrática, momento que marcou a busca pela pedagogia progressista, considerando as especificidades da escola.

Dessa forma, o poder de decisões e deliberações foi descentralizado, ou seja, os municípios passaram a ter autonomia em sua forma de organização. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) definiu incumbências aos estabelecimentos de ensino, como por exemplo, elaborar sua própria proposta pedagógica e organizar e garantir a participação da comunidade escolar nos processos de discussões, decisões e deliberações, além de gerir o patrimônio imaterial e o material (VIEIRA, 2006).

Para Werle, Thum e Andrade (2008, p. 84-85), a instituição do sistema municipal de ensino:

[...] é uma forma peculiar das forças sociais locais interpretarem e inscreverem-se na educação brasileira, explicitando traços característicos e de identidade próprios, incluindo, e não exclusivamente centrando, a ação na criação de estruturas institucionais, focalizando a educação escolar.

De acordo com Luce e Medeiros (2006), todos que participam da gestão democrática devem participar efetivamente das decisões e deliberações, pois não basta participar passivamente. Além de ser a maior interessada nos processos escolares, ainda de acordo com as autoras, a efetiva participação da comunidade escolar possibilita crescimento cultural, intelectual e social. O Plano Nacional de Educação (PNE), formulado a cada 10 anos, com base na Lei nº 13.005/2014, definiu algumas metas à educação, entre elas, a necessidade de efetivação da Gestão Democrática. Para tanto, o documento inscreve metas a serem alcançadas. A meta 19, relacionada diretamente com essa efetivação da gestão democrática diz que é preciso:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. [...] 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

O município de Marília, no ano de 2019, após um longo processo de trabalho e discussões, aprovou a Lei Ordinária n. 8354/2019 que regulamentou seu sistema municipal de ensino, fato possibilitado pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Com isso, agentes educacionais/escolares desenvolveram ações para elaborarem um currículo

direcionado à educação, incluindo a Educação infantil (a PCEIM). Para nós, o percurso traçado evidencia que analisar as relações que ocorrem no âmbito educacional é significativo para a produção do conhecimento na área, pois o cotidiano da gestão escolar e da organização do sistema educacional é que produz as políticas de currículo e de gestão. Especialmente, é importante analisar como a gestão educacional do município vivenciou o exercício dessa autonomia na construção de uma proposta curricular, o que justifica, em grande medida, a proposição de nosso problema de pesquisa.

A dissertação foi organizada com a seguinte estrutura: a presente Introdução, apresentando a contextualização de questões relacionadas à pesquisa; Capítulo 1, apresentando concepções acerca de “gestão” e “currículo”, além do histórico de como se construiu a gestão e o currículo, incluindo entrevistas com dois educadores e agentes sociais da educação municipal. Capítulo 2, com a exposição da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) e o conceito de “demandas” (LACLAU, 2013), como subsídio para a análise das entrevistas realizadas; e Capítulo 3, apresentando a análise das entrevistas realizadas com os agentes sociais envolvidos com a elaboração da PCEIM e Considerações finais.

CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO E GESTÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA

Com o objetivo de compreender o processo de elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília, quais foram as articulações, as “equivalências”, “diferenças” e as demandas hegemônicas para a formulação da PCEIM, no presente capítulo, construímos um histórico, apresentando conceitos relevantes aos contextos, de forma a analisar o percurso da “gestão” e do “currículo” escolar/educacional do município. Para isso, além da busca por referenciais específicos, foram feitas entrevistas com educadores que possuem experiências profissionais com a SME e também diretamente com o cotidiano escolar.

Consideramos importante reiterar que as entrevistas não foram feitas presencialmente devido ao isolamento social recomendado pela OMS. Assim, entramos em contato com os educadores por meio de telefone e mídias sociais, eles aceitaram conceder uma entrevista e enviamos via *e-mail* um documento explicando o objetivo que gostaríamos de atingir com seus relatos. Um deles optou por escrever uma carta a próprio punho e nos enviar digitalizada e o outro optou por enviar áudios via aplicativo de conversa, que foram transcritos pela entrevistadora. A terceira entrevista aqui apresentada foi feita com objetivo inicial de análise para compor o Capítulo 3, junto com as entrevistas dos outros participantes da elaboração da PCEIM, porém, durante o processo de construção de escrita, identifiquei sua relevância em compor o presente capítulo no que se refere à compreensão da relação entre o “político” e a “política” (MOUFFE, 2015) e a relação com o currículo e a gestão do município. Dessa forma, os entrevistados serão chamados de Educador 1, Educador 2 e Educadora 3.

O material que possibilitou a construção do presente capítulo foram artigos, uma dissertação, um livro e documentos legais, nacionais e municipais, inclusive a própria PCEIM. Por considerarmos os agentes sociais importantes à construção política de um contexto social, serão apresentados aqui os autores selecionados para constituir a dissertação, de forma específica, no decorrer do capítulo, pois suas pesquisas são legítimas e relevantes à área, inclusive no que diz respeito às concepções que o CEPAE vem adquirindo. Diante disso, peço licença ao leitor para fazer essas descrições, fugindo da forma convencional, no intuito de mostrar a importância desses agentes.

O município de Marília constituiu-se um Sistema Municipal de Ensino no ano de 2019, por meio da Lei n. 8354/2019. Para falar sobre o histórico da educação do município, utilizamos como um dos referenciais teóricos Marquizeli (2018). Josiane de Moura Dias Marquizeli vivenciou a graduação na mesma época que eu e sempre foi uma estudante dedicada e compromissada com a educação. Em sua dissertação, defendida no ano de 2018, ela faz todo um histórico detalhado e explicativo sobre a educação do município. A autora não iniciou sua vida acadêmica com a Pedagogia e o mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mas também já cursou Administração de Empresas pela Universidade de Marília (UNIMAR). Ademais, é servidora municipal, passando pelo cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Escolar, por 5 anos, e é professora de Emei², o que contribuiu com seu tema da dissertação, na qual fala especificamente sobre a Educação Infantil, desde a fundação de Marília.

De acordo com a autora, a necessidade de construir e organizar o ensino municipal surgiu com o aumento da população e o primeiro Parque Infantil público foi inaugurado em 1937 (SOUTO, 2003 *apud* MARQUIZELI, 2018), com o foco em exercícios físicos e recreação. A economia e o destaque industrial do município avançaram e cresceu a demanda por escolas, resultando, inclusive, em manifestações públicas por vagas, por meio dos jornais locais. Marquizeli (2018), com base no Recenseamento Geral do estado de São Paulo, identifica que nos anos de 1960, com o crescimento industrial e o conseqüente êxodo rural, as mulheres entraram no mercado de trabalho e precisavam de locais para deixarem seus filhos, o que culminou no surgimento de várias escolas e entidades confessionais e/ou assistenciais, muitas delas existentes até os dias atuais. Todo esse processo culminou com as construções de várias unidades escolares e uma necessidade de organização do ensino municipal.³

De acordo com o *site* da Prefeitura do município, o Sistema Municipal de Ensino de Marília, no ano de 2021, possui 56 unidades escolares no total, das quais 36 atendem exclusivamente Educação Infantil, 17 Ensino Fundamental, 2 os dois níveis e 1 é o Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE), ou seja, 38 unidades escolares que atendem crianças com idade entre 4 meses a 5 anos e 11 meses. Marília pôde se

2 Fonte: Plataforma Lattes

3 Depois de fazer um breve histórico da educação municipal, Marquizeli (2018) focaliza sua dissertação em uma unidade escolar específica. Até o exame de qualificação, não encontramos referenciais que falassem sobre o esse histórico entre as décadas de 1960 e 1990, porém, pretendemos aprofundar essa busca para a defesa final.

constituir como um sistema de ensino devido a um histórico legal desde a Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, a partir da LDB de 1996. O parágrafo 2º da Constituição Federal determina que “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” e o parágrafo 4º que “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.” (BRASIL, 1988). A partir disso, a Lei n. 9.394/1996, que estabelece no Artigo 8º “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” e determina a liberdade dos sistemas de ensino, no parágrafo 2º deste mesmo artigo, estabelece que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Como podemos ver, com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB de 1996, os municípios tornaram-se autônomos para organizar seus sistemas de ensino, podendo ou não se integrar ao sistema estadual ou constituir seu próprio sistema e organizar sua gestão e seu currículo.

1.1 As concepções de gestão e currículo articuladas à entrevistas relacionadas ao histórico do município

Mas como estamos pensando a gestão e o currículo? Para abordar esse assunto, serão apresentados os autores desses referenciais, sendo Abdian, Nascimento e Silva (2016), Abdian

e Nascimento (2017), Abdian, Andrade e Parro (2017) e Abdian (2018), para falar de gestão, e Carvalho (2018), para falar de currículo. Os autores citados fazem parte (ou fizeram parte) do CEPAE e trazem contribuições importantes ao nosso processo de formação como pesquisadores.

Graziela Zambão Abdian, minha orientadora, uma das responsáveis por despertar meu interesse em pesquisar na área da Administração/Gestão escolar, também graduada em Pedagogia, além de cursar mestrado e doutorado pela Universidade Estadual Paulista e pós doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, junto de Ederson Andrade, que foi um dos responsáveis por despertar o interesse do grupo em estudar Ernesto Laclau e Chantal Mouffe quando se iniciou a busca por novos referenciais e esteve presente no início da minha participação nas reuniões do CEPAE, além de ser graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso, ter cursado mestrado em Educação pela mesma universidade e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista, e de Ana Lucia Garcia Parro, que também foi membra do CEPAE, é graduada em Pedagogia e fez mestrado e doutorado pela UNESP, apresentam um histórico de referenciais teórico-metodológicos a respeito da Administração/Gestão educacional/escolar e os avanços no que diz respeito às formas de estudar e pesquisar a escola. Apesar disso, Abdian, Andrade e Parro (2017), identificaram em tais referenciais que muitas vezes se mantiveram alguns limites que impossibilitam a compreensão do cotidiano escolar.

Abdian e Paulo Henrique Costa Nascimento, que é meu colega de grupo de pesquisa e contribui com reflexões que permeiam autores da filosofia, proporcionando discussões relevantes, inclusive o que diz respeito às mudanças de modo de pesquisa que o grupo vem construindo, além de ser graduado em Pedagogia e ter cursado mestrado pela Universidade Estadual Paulista, fazem uma contextualização das pesquisas do CEPAE, dizendo que:

As pesquisas do nosso grupo se inserem no movimento que privilegia a escola como centro do debate e da produção do conhecimento em gestão educacional, desde 2005, caminhando com os conflitos e os desafios indicados anteriormente no que tange, principalmente, às relações entre teoria e prática. (ABDIAN; NASCIMENTO, 2017, p. 300).

Durante o texto, os autores explicitam algumas das pesquisas realizadas pelo grupo em escolas com diferentes formas de provimento do cargo de diretor, sendo eleitos, concursados ou indicados. Uma das categorias de destaque nas entrevistas foi a “participação”, sobre a qual tiveram muitos relatos da dificuldade de participar a comunidade escolar nas decisões do que diz respeito à escola, o que difere do que está posto legalmente e concluíram que: “No entanto,

apesar de a participação não se apresentar como está determinada no discurso acadêmico e/ou na legislação, encontramos práticas discursivas que potencializam a democracia e que não estão necessariamente relacionadas à forma de provimento do diretor. ” (ABDIAN; NASCIMENTO, 2017, p. 308-310). Ademais, apesar da diferença de como se tornaram diretores, as respostas dos entrevistados, no que diz respeito às funções do diretor, foram semelhantes, como por exemplo, que ele precisa saber sobre legislação ou que precisa saber “de alunos”. Diante disso, os autores fazem uma crítica às pesquisas da área, dos conflitos e problemas das pesquisas e, justamente referente aos problemas, como é complexo, queremos “[...] dizer às escolas o que deveriam fazer para resolver os seus.”

Com toda a análise das pesquisas, com as conclusões que os pesquisadores do CEPAE chegaram, houve uma reflexão sobre como podemos pesquisar e o que podemos considerar durante uma pesquisa: “Com todos os elementos que trouxemos para a discussão, podemos afirmar que os sentidos nas escolas públicas não se fecham e, também, não permitem que as encerremos em modelos fundados em verdades.” (ABDIAN; NASCIMENTO, 2017, p. 310).

Nas entrevistas solicitadas aos educadores do município, que vivenciaram boa parte do processo de organização da gestão e currículo do município, foi pedido que falassem sobre o histórico da “gestão” e “currículo” na educação de Marília.

O Educador 1 é formado pelo Curso Normal (magistério), em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho” e possui mestrado pela mesma universidade. Trabalhou por 31 anos, até sua aposentadoria, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como professor do Ensino Fundamental I, Assistente de diretor, Diretor de escola, foi orientador de Unidades Escolares de Ação Comunitária, Supervisor de Ensino, Delegado de Ensino e Dirigente Regional de Ensino. A partir de 1999 começou a trabalhar com a SME de Marília, nos seguintes cargos comissionados: Supervisor Escolar, Coordenador de Gestão Escolar, Diretor de Gestão Escolar, Assessor Especial de Gestão Escolar. Concomitantemente, o Educador 1 trabalhou com a Rede Particular de Ensino do município, como: Professor do Curso de Magistério, professor no curso de Pedagogia do Ensino Superior, aposentando-se pelo Instituto Nacional Seguro Social (INSS) em 2005.

O Educador 2 é pedagogo, formado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, membro do Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GPEDEI), possui mestrado em Educação e agora doutorando pela mesma universidade. Já trabalhou com o Ensino Superior, é professor coordenador de uma

escola municipal de Educação Infantil e já trabalhou como Assistente Técnico de Área na SME de Marília.⁴

O Educador 1 falou mais especificamente sobre a questão curricular e o Educador 2, quando citou literalmente o termo gestão, falou sobre como se dava a estrutura e funções da gestão da escola que trabalhou. Porém, quando os entrevistados relatam sobre currículo, é possível identificar algumas questões relacionadas à gestão, por exemplo, como a organização curricular nacional pode interferir na municipal, já que a gestão do município optou inicialmente por aderir aos currículos elaborados nacionalmente e, também, a utilização dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como principal subsídio do trabalho do professor.

No que diz respeito ao currículo, o município de Marília, de acordo com o educador que há anos atua como profissional da educação no município e que aqui chamamos de Educador 1, não possuía uma organização curricular até 1997: “Quanto às questões curriculares, até 1997 na Rede Municipal de Ensino não havia um currículo formal. As equipes escolares repassavam aos docentes orientações elaboradas, a partir de experiências próprias”. Ele complementa dizendo que: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B. – Lei nº 9.394/96 dispõe pela primeira vez sobre a Educação Infantil caracterizada de uma forma legal.” (EDUCADOR 1, 2021). O outro educador entrevistado, que aqui chamamos de Educador 2, fala um pouco sobre sua trajetória na educação do município, que se iniciou quando entrou como docente concursado de educação infantil, em 1993. Sobre o currículo, ele relata que:

[...] Quando eu entrei, quando eu assumi, é... havia uma... uma apostila entre aspas né, um arquivo de folhas, impressas, onde se orientavam o professor a que conteúdo ele, ele teria que trabalhar, por exemplo, é... aquele, aquela semana, era a semana do Triângulo, a outra semana era semana do quadrado, a outra semana, pensando aí nas formas geométricas, era semana do retângulo a outra semana do círculo e assim sucessivamente [...] nesse tempo, a concepção de criança era aquela criança é... como depósito de conhecimentos né de conceitos de palavras que ela vai decorando né [...] e foi isso apostila mais ou menos por 5, 6 anos, por volta de 5,6,7 anos, né [...] (EDUCADOR 2, 2021).

O Educador 2 relata que os professores recebiam um arquivo de folhas impressas para orientar seu trabalho, o que, de acordo com o Educador 1, era elaborado pelas equipes escolares.

4 Informações retiradas da Plataforma Lattes (www.cnpq.br)

Depois disso, o Educador 2 relata que o trabalho dos professores era orientado por uma apostila, a qual chamavam de “roxinha”:

Depois de 96/97 havia uma... uma, um arquivo do bibliográfico, que era chamada de “roxinha”, eu não me lembro o nome, que foi montada pelo MEC e nela tinha também conteúdos... Eu lembro que tinha até as áreas, eixos, pensamento operacional concreto, é... linguagem oral e escrita, é... existia o que a gente... o que a Base chama hoje né, de Campos do conhecimento, Áreas conhecimento, Eixos do conhecimento, era dividido e a gente tinha que pensar em experiências a partir desses eixos aí que estavam nessa “roxinha”, essa apostila, que ela era de uma cor roxa. (EDUCADOR 2, 2021)

Como relata o Educador 1, em âmbito nacional, acontecia a publicação do Referencial Curricular Nacional, em 1998, e isso mudou a forma com que as escolas organizavam a questão curricular. Ele fala que o município “[...] por meio da Secretaria Municipal iniciou um processo de formação de seus educadores com base no mencionado referencial, mas ainda não existia uma proposta elaborada pela gestão municipal.” O Educador 2, finalizando sua fala sobre a apostila “roxinha”, fala um pouco sobre como foi iniciado esse processo de formação, relatado pelo Educador 1, com base nos Referenciais Curriculares Nacionais:

[...] E ela ficou até 98/99, é... quando a gente recebeu o Referencial Curricular Nacional para educação infantil, né, que era um documento que foi enviado na casa de cada professor [...] ... desde os objetivos, conteúdos, orientações didáticas, avaliação, tudo a gente seguia naquele esquema... dos Referenciais Curriculares Nacionais pra Educação Infantil [...] (EDUCADOR 2, 2021).

Partindo disso, o Educador 2 identifica que houve pela primeira vez uma proposta de currículo da educação infantil municipal, que, segundo ele, era um “copia e cola” dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, que foi base ao trabalho dos professores até por volta de 2016, e complementa: “[...] A gente copiava até as atividades que tinham ali, entendeu? A gente passava a... a executar na verdade o referencial curricular nacional para educação infantil.” (EDUCADOR 2, 2021).

Em 2013, ele começou a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, como assistente técnico de área, permanecendo na função até 2016. O Educador 2 relata que a equipe na qual estava inserido na SME trabalhou para “ampliar” a visão dos professores coordenadores a respeito do currículo, pois para ele o currículo é entendido como: “[...] tudo aquilo que é vivenciado pelas crianças, desde o momento em que ela é acolhida até o momento da saída, todas essas ações fazem parte de um currículo na educação infantil, né?”

[...]. ” (EDUCADOR 2, 2021), destacando a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o trabalho da equipe com o documento, pois o documento era: “[...] todo respaldado teoricamente, um documento de... de referência mesmo, referência, com nomes de pessoas que de fato estudavam a educação infantil e as suas especificidades [...]. ” (EDUCADOR 2, 2021). Apesar disso, ele relata a dificuldade de efetivar a construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil no município, pois entendia que a responsável na época não via como importante.

Pensando na continuidade desse processo, a Educadora 3 traz considerações importantes, pois esteve à frente da elaboração da PCEIM. Ela tem cargo de Diretora de Escola Municipal e exerce a função de Supervisora Escolar de Educação Básica no município de Marília, desde 2018, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista e pós-graduações em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (INDEP) e de Gestão escolar pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Participou como uma das coordenadoras na elaboração da PCEIM e também relatou algumas questões importantes do contexto relacionadas aos eventos ocorridos antes e depois de assumir uma função na Secretaria de Educação Municipal.

Esta profissional fala sobre a obrigatoriedade de construir uma proposta curricular: “[...] quando eu assumi, a gente já tinha, em dezembro, tinha sido homologada a Base Nacional Comum Curricular, que já trazia, já impunha para os municípios esse desafio de construir a sua proposta pedagógica de acordo com essa base homologada.” Logo em seguida, a Educadora 3 pontua algumas questões sobre quando ainda não estava trabalhando diretamente na Secretaria, mas sim na escola, como diretora:

[...] E também já era uma, uma coisa que incomodava muito a rede há algum tempo, a não utilização da proposta pedagógica que era vigente da Educação Infantil, mas que já não condizia muito com o que a gente acreditava ser a Educação Infantil... então ela tava um pouco desatualizada essa proposta, então a gente já via como um desafio isso [...]. (EDUCADORA 3, 2020).

A Educadora 3 relata algumas vivências como diretora de escola municipal, do acompanhamento de sua equipe escolar em relação ao processo de construção da BNCC e também sobre os estudos que faziam na escola, ao mesmo tempo que havia uma reflexão sobre a proposta que estava vigente, observando a “[...] necessidade de uma proposta, de uma nova proposta que contemplasse essa, esses novos estudos, essas novas reflexões que a gente já fazia sobre a educação infantil.” (EDUCADORA 3, 2020). O que ela relata possui relação com o que

apresentaram os educadores 1 e 2 no que diz respeito ao processo anterior, do que se articulava até chegarem os acontecimentos oficiais da elaboração da PCEIM.

A Educadora 3 relata também sobre o processo vivenciado por ela no início das articulações para a elaboração da Proposta como está feita hoje. Ela participou de eventos como representante de Marília na implantação da BNCC no Estado de São Paulo, como por exemplo um congresso de dois dias, com a possibilidade de conhecer e saber como outros municípios estavam trabalhando com a questão curricular, fala sobre estudos no âmbito nacional, ocorridos no ano no qual passou a trabalhar na Secretaria, sendo um deles em Atibaia SP. Ela considera que “[...] lá o debate foi bem gostoso, a gente ouviu pessoas que fazem parte desses estudos a nível nacional, tinha, a gente teve até uma palestra de uma pessoa do MEC, que estava falando sobre toda essa implantação da Base.” (EDUCADORA 3, 2020). Ao mesmo tempo que ocorria esse movimento nacional, ela fala que em Marília, enquanto Supervisora de Educação Infantil, buscava-se conhecimento para pensar na elaboração de uma nova proposta curricular:

[...] então o primeiro passo que a gente teve foi pesquisar muito as propostas, pesquisar o que estava acontecendo nos outros municípios, nos outros estados, então foi um ano de leitura intensa de propostas pedagógicas de outras regiões, né, de outros estados e dos municípios também aqui próximos da gente. E um estudo também referente à própria Base Nacional né, Comum Curricular, e naquele ano de 2018 eu também já fazia parte, já comecei a fazer parte do Conselho Municipal da Educação e, esse conselho municipal trouxe pra gente alguns encontros com essa temática de reflexão. (EDUCADORA 3, 2020).

As ações da Educadora 3 ocorreram também pelo o que ela vivenciou e problematizou na escola. Um exemplo disso é que ela fala que estudava com sua equipe o que já se tinha da BNCC, lançada em 2017. Ela fala sobre o desafio que sabia ter que enfrentar ao assumir a função de Supervisora ao considerar, sobretudo, as discussões cotidianas na escola:

Então, quando eu fui pra Secretaria, é, eu já sabia desse desafio, né, enquanto gestora, enquanto professora eu já tinha comigo essa necessidade de reformulação da nossa proposta. [...] Então em fevereiro eu já comecei formando a equipe, já mostrando pra minha equipe que esse seria o nosso desafio pro ano de 2018, não tinha ideia da dimensão desse desafio, mas sabia que ele estava ali, pra gente. (EDUCADORA 3, 2020).

A Educadora 3 relata que, junto a esse processo de estudo, eventos e formação de equipes que estariam à frente da elaboração da PCEIM, ela organizava estudos com os diretores, coordenadores e professores de escolas, com o objetivo de levantar problematizações a respeito

da BNCC, principalmente no que se refere à Educação Infantil, pois a parte que é destinada a esse nível da Educação Básica é enxuta, além de realizar parcerias com docentes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, para agregar aos estudos de concepções importantes para quem trabalha com crianças dessa faixa etária, como “infância”, “criança”, entre outras.

Em meio a esse processo, o município de Marília passava por diversos eventos com o objetivo de se constituir como sistema de ensino. A PCEIM foi lançada no ano de 2020, na gestão de 2016 a 2020, como resultado de um processo longo e complexo, que antecedia à gestão de 2013 a 2016. Em 2019, a Lei número 8354/2019 consolidou o Sistema Municipal de Ensino de Marília que, de acordo com o parágrafo 1 do Artigo 1º:

“O Sistema Municipal de Ensino responsabiliza-se pela organização, manutenção e supervisão da educação escolar que se desenvolve em escolas públicas municipais (EMEIs/EMEFs/EMEFEl) e instituições privadas que atendem, exclusivamente, alunos da Educação Infantil.” (MARÍLIA, 2019). Além disso, a referente Lei traz em seu Artigo 10:

[...] São competências da Secretaria Municipal da Educação; I - proporcionar condições para que as unidades escolares possam construir sua autonomia administrativa e pedagógica; [...] III - garantir a implementação da Base Nacional Comum Curricular; [...] elaborar e implementar propostas curriculares próprias, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular; [...] (MARÍLIA, 2019, p. 4, grifo nosso).

Como podemos observar, a constituição do sistema de ensino no município de Marília, em 2019, tem como competências elaborar suas próprias propostas curriculares, utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas elaborações de tais propostas. O processo de construção da PCEIM é contextualizado por articulações entre os agentes sociais envolvidos com a educação, que ocorreram durante o histórico educacional do município, junto dos avanços legais nacionais e, conseqüentemente, municipais. Foi um trabalho que envolveu os educadores do município direta ou indiretamente. O Educador 1 fez uma referência à PCEIM, destacando a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ponto importante:

Com a publicação da BNCC- Base Nacional Comum Curricular em 2017, a equipe da Secretaria Municipal da Educação promoveu, com a participação de representantes das escolas, a elaboração de uma nova Proposta Curricular para a Educação Infantil, sendo que a mesma foi publicada em 2020. (EDUCADOR 1, 2021).

O Educador 2, depois de relatar sobre suas vivências como professor de Educação Infantil, como assistente técnico de área, e depois como professor coordenador, contextos nos quais ocorreram reflexões e articulações acerca da questão curricular da Educação Infantil do município, também citou sobre a elaboração da PCEIM, ocorrida oficialmente na gestão entre os anos 2016 e 2020, e coloca sua opinião sobre o resultado do documento, elementos do conteúdo da PCEIM que não foram o centro da presente pesquisa:

[...] a equipe técnica de 2017/18/19/20, equipe técnica pedagógica, eles, é... junto com a gente elaboraram aí né, com a nossa participação, esse documento, que é a Proposta Curricular Municipal para a educação infantil, a qual é... regida pela Teoria Histórico-Cultural [...] tem muitos elementos da própria base Nacional Comum Curricular, que não foram pensados e nem analisados à luz da teoria, que orienta o nosso município de Marília, então tem, tem os seus pontos positivos e tem os seus pontos não muito positivos, que precisariam ser revistos nessa proposta curricular. (EDUCADOR 2, 2021).

Diante do histórico educacional exposto sobre os processos de gestão do município, consideramos necessário pensar sobre como concebemos o currículo na pesquisa, seu histórico e as possibilidades de organização no município. Para tanto, utilizamos Carvalho (2018), que pesquisou sobre os discursos curriculares, especificamente currículos de geografia, e traz um histórico e conceituações relevantes à temática.

Thamiris Slanzon de Carvalho é minha colega de grupo de pesquisa e tem grande relevância nas discussões em reuniões e também comigo, no que diz respeito às concepções que constituem minha dissertação. Thamiris possui graduação com licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Ourinhos SP, cursou mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNESP de Marília, e atualmente é doutoranda, pela mesma universidade. A autora possui experiência com pesquisas na área educacional, especialmente em currículo gestão escolar, também como docente da Educação Básica e faz um histórico das concepções sobre “currículo”, formuladas historicamente, a nível internacional, até chegarem as chamadas teorias críticas. De acordo com Carvalho (2018), são as concepções:

- Clássico Humanista (até início do século XX), que buscava o mais alto nível do intelecto e era voltado a um público restrito;
- Tecnicista (contexto do início da industrialização), que se caracterizava por ser um preparo ao trabalho ;

- Progressista (moldes mais “democráticos”), que não se caracterizava por priorizar o trabalho, mas sim considerava “ [...] os interesses e as experiências das crianças e jovens. ” (p. 26);
- Currículo de Tayler (consolidação do tecnicista), que era caracterizado por ser técnico e comportamentalista, incluindo a psicologia e disciplinas acadêmicas.

Na década de 1970, de acordo com a autora, houve o surgimento da ideia de currículo crítico na França, Estados Unidos da América, Inglaterra e Brasil, a partir de ocorridos históricos relevantes. Esses currículos se caracterizavam por criticar a presença do capitalismo na relação entre escola e sobre a sobreposição de uma cultura à outra. Entre esses, surgiram as ideias acerca do currículo fenomenológico, idealizado por Max Van Mannem, que considera as subjetividades, os significados atribuídos pelas pessoas às suas vivências. (CARVALHO, 2018).

No Brasil, entre os anos de 1920 e 1980, as organizações curriculares eram como uma transferência do modelo estadunidense. A partir da redemocratização do país nos anos de 1980, destacaram-se os ideais marxistas (LOPES; MACEDO, 2010 *apud* CARVALHO, 2018) e os debates acerca das questões curriculares foram se modificando, nos quais autores internacionais eram utilizados como base. Dois pensadores tiveram destaque nos debates brasileiros: Paulo Freire (1983) e Demerval Saviani (1984).

Freire (1983 *apud* CARVALHO, 2018) propôs uma problematização com aproximação dos “oprimidos”, da realidade do educando, com o intuito de transformá-la, pois o ensino tradicional não tinha relação com essa realidade. Saviani (1984 *apud* CARVALHO, 2018), com base em Marx e Lênin, acreditava que o currículo deveria ser baseado na cultura do “dominado”, possibilitando críticas e modificação da realidade, características das concepções da chamada Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Carvalho (2018) os antagonismos entre freireanos e adeptos à Pedagogia Histórico-Crítica ocorrem porque, estes criticam a relação de igualdade entre professor e educando daqueles, e aqueles criticam a supervalorização dos conteúdos acadêmicos destes.

A partir da segunda metade da década de 1990, entram “em cena” os debates pós-modernos e pós estruturais, considerando múltiplos referenciais para compreender currículo. A autora faz um destaque a respeito da utilização do termo “pós”, que enfatiza a relevância das teorias pós-críticas:

[...] vale salientar que o prefixo “pós”, inserido nas teorias críticas de currículo, designa apenas uma marcação temporal (teorias que se seguiram

após as teorias críticas de currículo), identificando uma ação seguida, posterior, e não um juízo de valor, que sugere passividade das teorias posteriores. (CARVALHO, 2018, p. 70).

Diante disso, a autora conclui o histórico do currículo brasileiro falando que a marca do currículo nacional atual é o hibridismo, que considera a possibilidade de existência concomitante de diversas concepções de currículo.

Para a autora, com base em Lopes e Macedo (2011), diante do histórico de diversas concepções acerca do termo “currículo”, não é possível defini-lo com uma característica só e: “[...] compreende-se que currículo é discurso, ou seja, um sentido atribuído, em um determinado tempo histórico, por um conjunto específico de atores que disputam poder.” (CARVALHO, 2018, p. 21), pois agentes sociais entendem e elaboram o currículo de acordo com suas concepções, vivências e interesses. Ademais, em um contexto histórico existem diferentes agentes sociais buscando a hegemonia de seus interesses, de suas demandas, e assim: “[...] em determinado contexto histórico, o currículo recebe um significado que se hegemoniza como discurso durante um tempo, em virtude de um poder, que está em evidência.” (CARVALHO, 2018, p. 72).

Em concordância com a autora, consideramos que um currículo é formulado a partir de um contexto histórico, no qual há diversos interesses, diferentes agentes sociais que se organizam, articulando seus interesses, concomitantemente aos acontecimentos e modificações de instituições oficiais, como legislações por exemplo, a forma como se organiza a gestão, nesse caso do município de Marília. Dessa forma, os acontecimentos sociais baseiam-se nos antagonismos existentes entre os agentes sociais nas dimensões do “político” e da “política”. Para falar sobre essas dimensões, utilizaremos Mouffe (2015).

Assim como Chantal Mouffe (2015), que é uma cientista belga, pós- estruturalista e formada pela Universidade Católica da Lovaina, Katholieke Universiteit Leuven, entendemos por “política” o que se refere à política convencional, como por exemplo, as instituições políticas, e por “político” aquilo que funda a sociedade. A autora diz:

[...] entendo por “político” a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. (MOUFFE, 2015, p. 8).

O político apresenta-se em uma dimensão ontológica, de constituição do social e a política apresenta-se em uma dimensão ôntica, de produção de práticas. Sendo assim, “[...] toda

sociedade é o resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência” (MOUFFE, 2015, p. 15) e isso se dá pelos antagonismos existentes no social.

No histórico educacional do município de Marília, podemos identificar ações e acontecimentos nas dimensões do “político” e da “política” quando Marquizele (2018) fala sobre as reivindicações sociais, que causaram a construção de escolas, além dos relatos do Educador 1, Educador 2 e Educadora 3, sobre o que vivenciaram e o que se hegemonizou em relação ao currículo. Ou seja, diversas demandas existiam nesse processo (e ainda existem), junto ao anseio de manter uma “ordem”. Podemos identificar a dimensão da “política” e do “político” nas articulações de demandas oficiais (legislação, documentos oficiais, entre outros) e demandas das escolas e profissionais da educação. Os educadores entrevistados apresentam relatos nos quais é possível identificarmos essas dimensões ocorrendo concomitantemente e com um grau de importância relevante.

A obrigatoriedade da implantação da BNCC nos currículos escolares foi fato importante e também as demandas vindas na educação do município, seja na atuação da gestão das escolas ou da própria Secretaria Municipal de Ensino. Identificamos a dimensão do “político” nos relatos a respeito da necessidade de se reformular a proposta curricular do município, o que levava os profissionais da educação a refletirem e desejarem essa mudança e até uma tentativa disso durante a atuação do Educador 2 na Secretaria e na atuação da Educadora 3, como diretora de escola municipal, por exemplo. Além disso, no decorrer do processo de elaboração, ocorreram discussões, estudos e reflexões entre os profissionais da educação da Educação Infantil do município, com o intuito de considerar as especificidades do município e a Teoria Histórico-Cultural como base do currículo escolar, ou seja, ir para além do que apresenta a BNCC. Sobre a dimensão “política”, podemos considerar a própria obrigatoriedade de implantação da BNCC e as reuniões e eventos ocorridos em âmbito nacional, como citado pela Educadora 3. É complexo separar os acontecimentos e defini-los exatamente como parte da dimensão do “político” ou “política”, pois concordamos com Laclau e Mouffe (2015), que tudo isso é discurso, conceito que discutiremos no Capítulo 2.

Podemos concluir que são diversas as possibilidades de concepções e conceituações a respeito do currículo e da gestão. No caso do município de Marília, por exemplo, de acordo com as pesquisas documentais e entrevistas com os educadores, observei a presença de acontecimentos históricos relevantes, como mudança nas legislações ou movimentações dos

agentes sociais, inclusive da gestão, para que ocorresse a hegemonização das demandas que almejavam a construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil municipal.

Na construção da gestão e do currículo em Marília, há uma potência do “político”, junto ao que vinha por determinação da “política”, durante todo o histórico educacional, que envolve outros aspectos, outras demandas do social, ocorridos desde a fundação do município. Demandas vindas da população, como a construção de mais escolas com o aumento populacional e inserção das mulheres no mercado de trabalho; a possibilidade de autonomia na organização da educação, possibilitada também por legislações nacionais; as orientações dos conteúdos escolares formulados pelas unidades escolares, com base nas experiências dos próprios educadores; o trabalho dos profissionais da educação nas escolas e frente à Secretaria Municipal de Educação, pensando nas concepções acerca da Educação Infantil, nas especificidades da escola e seu cotidiano, para além do que estava posto pelos RCNEIs; os estudos e discussões feitos anteriormente à elaboração oficial da PCEIM e já pensando nessa formulação.

Todas essas práticas discursivas revelam a potência do “político”, sua relevância diante do que foi hegemonizado em termos de gestão e currículo no município, sem excluir outras demandas acerca dessas temáticas. Ademais, estudos aqui apresentados mostraram que nem sempre as práticas discursivas que possibilitam a democracia condizem com o que dizem os documentos legais e/ou acadêmicos (ABDIAN; NASCIMENTO, 2017). Assim, com base no que apresentamos, consideramos que gestão e currículo no município de Marília se caracterizam pelas várias práticas discursivas aqui apresentadas, por todo o processo de articulação vivenciado pelos profissionais da educação, junto às obrigações impostas pelas instituições oficiais, mas principalmente pela ação dos agentes sociais participantes do “político”.

Longe da intenção de fechar sentidos a respeito da gestão e do currículo, para o presente Capítulo, observamos a necessidade de conhecer a respeito dessas relações históricas da educação de Marília e os agentes sociais envolvidos e engajados no que se considera “político”, além do que vem por determinação “política”. Diante disso, consideramos importante analisar as demandas que foram articuladas e hegemonizadas na elaboração da PCEIM, utilizando as categorias “equivalência” e “diferença”, considerando os antagonismos presentes nessas relações, com base na Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e no conceito de “demandas” de Ernesto Laclau. Para isso, no próximo capítulo explicitaremos a TD e as categorias que a constituem, a partir da exposição das ideias centrais do livro “Hegemonia

e estratégia socialista: por uma política democrática radical” e alguns outros referenciais que falam sobre os conceitos aqui trabalhados para análise dos dados coletados na pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A TEORIA DO DISCURSO E AS DEMANDAS SOCIAIS

Ernesto Laclau foi um sociólogo argentino que desenvolveu estudos e pesquisas acerca das questões das políticas sociais, nascido em 1935 e falecido em 2014, casado por anos com Chantal Mouffe, a cientista belga, nascida em 1943 e ainda viva. Juntos, os cientistas escreveram “Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical”, com primeira edição lançada em 1985 e 2ª edição em 2015, em inglês. A tradução em português foi feita por Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral.

Laclau e Mouffe (2015), autores pós-estruturalistas, partiram de uma base marxista em sua formação, mas seguiram caminhos diferentes dos encontrados nas teorias marxistas tradicionais. No livro aqui referenciado, os autores questionam alguns dos aspectos da teoria marxista, como por exemplo, a categorização do social em classes sociais, a Revolução sugerida pelo marxismo, a ideia de que a sociedade é controlada intelectualmente por uma classe social, entre outros aspectos. Os autores chamam essa análise feita por eles de “releitura da teoria marxista” e a consideram como uma “[...] reapropriação de uma tradição intelectual, e como processo de ir além dela.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 36). Os autores não tiveram a intenção de criar uma verdade absoluta, a fim de desconsiderar o que foi construído por autores clássicos, sendo assim, justificam o porquê de partirem da desconstrução de algumas ideias marxistas, falando, como já dito, que se trata de constituir seu próprio passado, com uma analogia metafórica dizendo que “[...] assim como as águas do rio, tendo se originado numa fonte comum, se espriam em várias direções e se juntam a correntes que fluem de outras fontes.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 55), ou seja, eles possuem um ponto de partida baseado em sua formação, mas seguiram outros caminhos dos que foram seguidos pelos autores clássicos. Além disso, os autores explicam que as conclusões a que chegaram poderiam ter sido alcançadas por meio de outros pontos.

Um dos principais aspectos relevantes para a análise dos autores diz respeito à pluralidade do social, como por exemplo, os acontecimentos históricos constituintes deste social: as lutas feministas, as lutas ecológicas, enfim, movimentos que podem causar conflitos sociais. Isso se dá, pois, para os autores, a sociedade construída durante o crescimento industrial é mais fragmentada, mais diversa, pois aumentaram as diferenças e, conseqüentemente, a impossibilidade de fixação das identidades, e, além disso, fazem uma referência ao pensamento hegeliano, que vê a identidade como flexível (como uma transição) e não fechada, suturada. Essa expansão dos novos movimentos sociais é potencial para possibilitar sociedades mais

igualitárias. Esses movimentos caracterizam novos conflitos, colocando em crise aspectos de perspectivas teóricas tradicionais da esquerda com os quais os autores buscaram dialogar no decorrer do livro. De acordo com Laclau e Mouffe (2015, p. 52), esses teóricos: “[...] correspondem aos discursos clássicos da esquerda, e aos modos característicos como esta tem concebido os agentes da mudança social, a estruturação dos espaços políticos, e os pontos privilegiados para o desencadeamento de transformações históricas.”

Em diálogo com esses autores clássicos, Laclau e Mouffe (2015) tomam a “hegemonia” como categoria central e desenvolvem a TD com base em outras categorias e algumas criadas de acordo com sua perspectiva, como “articulação”, “equivalência”, “antagonismo”, “elemento”, “momento”, “ponto nodal” e “discurso”, além de falarem sobre as possibilidades de ocorrer uma democracia radical e plural. Uma das ideias centrais do livro, pensando em uma “democracia radical e plural”, é:

[...] a necessidade de se criar uma cadeia de equivalência entre as várias lutas democráticas contra diferentes formas de subordinação. Defendemos que as lutas contra o sexismo, o racismo, a discriminação sexual e em defesa do meio ambiente, precisam ser articuladas às dos trabalhadores num novo projeto hegemônico de esquerda. Numa terminologia recentemente em voga, insistimos que a esquerda precisava enfrentar questões tanto de “redistribuição” como de “reconhecimento”. É isto que queremos dizer por “democracia radical e plural”, (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 47).

Ademais, os autores defendem uma radicalização da democracia que seja uma profunda transformação das relações, com a ideia da criação de uma nova hegemonia e novas fronteiras, sem a necessidade dessas fronteiras desaparecerem.

Com base no contexto da Revolução russa, Laclau e Mouffe (2015, p. 71) analisam a proposta de alguns pensadores, com foco no conceito hegemonia e seu surgimento, que aconteceu como uma necessidade histórica e não como um tipo de relação específica. O caminho de aparecimento do conceito passou pelo leninismo, com as situações contingentes causadas pela luta de classes no imperialismo e, finalmente, com Gramsci, o conceito ganha uma nova compreensão, sendo a forma de entender uma formação social concreta. Os autores apresentam alguns conceitos formulados por Rosa Luxemburgo, Kaustky, Labriola, Berstein e Sorel, falando sobre pontos importantes e pontos questionáveis em relação a sua perspectiva, até chegarem na chamada “crise do marxismo”, na qual identificou-se uma dificuldade em reduzir as relações sociais às categorias trazidas pelo marxismo clássico, assim, “Daí por diante, o problema do marxismo tem sido pensar aquelas discontinuidades e, ao mesmo tempo,

encontrar formas de reconstituir a unidade de elementos dispersos e heterogêneos”, ou seja, pensar o social a partir de sua pluralidade.

Com a “crise do marxismo”, houve o surgimento da chamada “ortodoxia marxista”, pensada principalmente por Kaustky e Plekhanov, que se estabelece como algo que acabará na coincidência entre as tendências históricas em questão e a proposta marxista. Assim, falou-se em subordinação da luta econômica à política, mas com a condição do partido ser depositário da teoria marxista. Dessa forma, a nova concepção mostra suas limitações e estratégia fundamentalmente conservadora.

Depois de apresentarem uma análise de alguns pensadores, os autores centralizam suas ideias no conceito “hegemonia”, apresentando mais da contextualização dos caminhos percorridos por eles. Entre os autores que abordaram o conceito de “hegemonia”, Laclau e Mouffe falam de Gramsci, que ampliou as discussões a respeito do conceito.

2.1 O contexto teórico da “hegemonia”

Gramsci, de acordo com Laclau e Mouffe (2015, p. 130), teve diferentes interpretações, sendo que: “Um de seus intérpretes chega ao ponto de vê-lo como o teórico da reestruturação capitalista que se seguiu à crise mundial de 1929 e da complexidade alcançada pela luta de massas no contexto de um crescente entrelaçamento da política com a economia.” O teórico pensou a “hegemonia” para além da aliança de classes. Para ele, na luta de classes, o proletariado deve buscar o domínio a partir da consideração dos interesses que não se restringem aos seus e “É nesse movimento do plano ‘político’ ao ‘intelectual e moral’ que a transição decisiva rumo a um conceito de hegemonia além das ‘alianças de classe’ tem lugar” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 131), porque quando se trata da liderança moral e intelectual, as ideias passam por vários segmentos de classe. Essa união pelo plano moral e intelectual forma o chamado por Gramsci de “bloco histórico”, que depende da ideologia, não se restringindo a ideias, mas também incorporada em instituições e aparatos, com princípios articulatórios que não pertencem necessariamente a uma classe. Para ele, “[...] uma classe não *toma o poder do Estado*, ela *se torna Estado*” (p. 133). Ademais, Gramsci desenvolve o conceito de “guerra de posição”, que diz respeito à construção de uma civilização ao redor de uma outra que se encontra em processo de desagregação e as identidades dos envolvidos se modifica sempre.

Laclau e Mouffe (2015, p. 136) apresentam os limites do pensamento gramsciano: o teórico coloca limite ao caráter desconstrutivo da hegemonia e seu pensamento oscila entre o caráter necessário e contingente do papel político da classe operária, pois, essa centralidade política “[...] exige que a classe saia de si mesma, transforme sua identidade ao articulá-la com uma pluralidade de lutas e demandas democráticas” e, no que se diz respeito ao caráter necessário, entende-se que essa articulação depende da base econômica, portanto, a centralidade política torna-se necessária. Apesar disso, os autores destacam que, dentre todas as concepções formuladas acerca da Segunda Guerra Mundial, a gramsciana trouxe um conceito diferenciado de hegemonia.

Dando continuidade às ideias apresentadas, os autores mostram a necessidade de fazer uma análise do social para além da categoria de classes econômicas, com fatos mundiais relevantes e conclusões de teóricos estudiosos das questões sociais. Laclau e Mouffe (2015) consideram três pontos de partida para sua análise: 1. A condição de uma identidade social é a não-fixidez; 2. Efeitos da não-fixidez (a desnecessária relação entre os agentes sociais e os objetos socialistas; a natureza dos novos movimentos sociais depende da articulação com outras demandas); 3. A lógica da “hegemonia”, conceito que os autores desenvolveram por meio da Teoria do Discurso e que apresenta categorias relevantes à nossa pesquisa.

2.2 A Teoria do Discurso, as “demandas” e a mudança nas pesquisas educacionais

Laclau e Mouffe (2015) constroem sua concepção acerca do conceito de hegemonia, apresentando categorias que operam nesse processo e na constituição do que eles entendem por “discurso”. Para os autores, a “hegemonia” é considerada como uma teoria da decisão tomada num terreno indecidível e sua ocorrência é possível quando não há a predeterminação dos elementos e, em uma relação hegemônica, uma particularidade assume uma universalidade e vive “em dúvida” entre os dois (presença de tensão); além disso, sua hegemonia é sempre reversível.

O campo teórico hegemônico ocorre na relação e negociação de superfícies contraditórias e é dominado pela “articulação”, a qual opera sobre elementos que são “[...] fragmentos de uma totalidade orgânica ou estrutural perdida.” (LACLAU; MOUFFE, p. 164) Porém, a “articulação” aqui não é sinônimo de mediação, pois esta é planejada, necessária, e aquela é contingente.

Para os autores:

[...] uma estrutura discursiva [...] é uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais. Podemos então falar de uma crescente complexidade e fragmentação das sociedades industriais avançadas [...] no sentido de que elas são constituídas em torno de uma assimetria fundamental. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 167).

A hegemonia, portanto, é formada por articulações constituídas por estruturas discursivas e as identidades dos elementos articulados em uma prática discursiva não são fechadas, definidas, sendo assim, as relações entre os elementos são contingentes. Para os autores, toda prática discursiva é uma prática articulatória e, para especificar seus elementos, é preciso saber a importância e especificidade do momento relacional que a abrange, além de considerar a impossibilidade de se fixar identidades permanentemente, dificuldade essa que vem da pluralidade do social, este que é de ordem simbólica.

Os autores abordam o conceito de “sobredeterminação”, que possui origem na psicanálise e contribui para a compreensão do caráter simbólico do social. Para Althusser, de acordo com Laclau e Mouffe (2015), tudo o que está no social é sobredeterminado, sendo assim, o social é considerado de ordem simbólica. Althusser criticou todo tipo de fixação, ao considerar que toda identidade é flexível, sendo que, para ele, o sentido da identidade é sobredeterminado a partir da subversão da literalidade e presença de objetos em outros impede sua fixação. Os objetos, para Laclau e Mouffe (2015), não precisam ser especificados, pois o critério dessa especificação é ilegítimo e que “Assegurar uma *condição* de existência é preencher uma exigência lógica da existência de um objeto, mas não constitui uma relação de existência entre dois objetos.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 175), ou seja, assegurar as condições de existência significa garantir uma exigência para a existência de um objeto, ter as condições necessárias para que aquele objeto exista, ainda que ele não exista de fato, mas não garante uma relação de existência entre objetos. Como exemplo podemos falar sobre quando uma legislação é elaborada para um direito de existir, mas não garante sua efetivação e nem sua existência, pois essa garantia não faz parte de uma relação. Diante das afirmações de que a sociedade está determinada, fechada, precisando de uma essência, os autores se depararam com dois caminhos diferentes a seguir em sua construção teórica: desconstruir a ideia de “sobredeterminação” de Althusser, no que diz respeito à determinação da questão econômica, e afirmar o caráter flexível e não fechado da identidade; ou desconstruir a questão de que o objeto sociedade possui uma totalidade racionalmente unificada.

Para os autores, as relações dentro de um campo discursivo ocorrem por meio da “articulação”, que é:

[...] qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. [...] chamaremos elemento toda diferença não discursivamente articulada. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

A formação do discurso é constituída por um conjunto de posições diferenciais em uma “regularidade em dispersão”, conceito elaborado por Foucault. O teórico utiliza a própria dispersão como princípio unificante de uma formação discursiva, por ser uma dispersão governada por regras. Há duas formas de compreender a “dispersão” aqui apresentada: pela visão do próprio Foucault, que seria uma dispersão causada pela ausência de uma unidade em torno de um objeto comum, ou a entendendo como um conjunto de posições diferenciais.

Além dessas possibilidades, há uma outra para compreender a dispersão, que se caracteriza por não distinguir práticas discursivas das não discursivas, considerando elementos linguísticos e não-linguísticos como discurso, ou seja, no processo de formação discursiva, a articulação não ocorre apenas com base em elementos linguísticos, ao fixar um momento diante da dispersão dos elementos, mas atravessa “[...] toda a densidade material da multiplicidade de instituições, rituais e práticas através das quais uma formação discursiva é estruturada.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 183).

Laclau e Mouffe (2015) fazem uma reflexão acerca de três pontos relevantes da TD: é contingente o fato de um discurso ser externo a um pensamento e isso não quer dizer que ele necessariamente se construa sozinho externamente, ou seja, há o fato, mas os motivos pelos quais esse fato ocorreu, depende da estrutura do discurso; não há a separação entre matéria e pensamento, pois todo o discurso possui caráter material, ou seja, os elementos linguísticos e não-linguísticos constituem um sistema diferencial e estruturado de posições. Um discurso pode possuir sequências relacionais, posições diferenciais, que não possuem um sentido, necessariamente. As posições de sujeito, para os autores, representam justamente as diferentes posições que um agente social pode ocupar na formação discursiva. Para eles:

A renúncia à categoria do sujeito, como entidade unitária, transparente e suturada, abre caminho para o reconhecimento da especificidade dos antagonismos constituídos na base de diferentes posições de sujeito e, logo, para a possibilidade de aprofundamento de uma concepção pluralista e democrática. (p. 252)

Ou seja, os agentes sociais não possuem um fechamento de identidade, uma fixação permanente dessa identidade, mas sim uma fixação provisória, um momento, em uma relação antagonística, quando sai de si e hegemoniza elementos externos a ela. A fixação das lutas sociais ocorre, mas de modo parcial, dentro da possibilidade de se ter equivalências com outras lutas. Essas posições de sujeito ficam dispersas em um discurso e a busca pela fixação de diferenças não pode se basear apenas em questões linguísticas, mas também materiais; e o foco está na centralidade da categoria “discurso”, ampliando-se o campo da objetividade. Eles rejeitam a dicotomia entre pensamento e realidade, conseqüentemente, a dicotomia entre “discurso” e “extra discurso”.

Os elementos constituintes do discurso não são justapostos, mas estão em posições diferenciais. A articulação, na formação discursiva, não ocorre com planejamento em relação aos elementos e sua posição e não há uma fixação última, mas sim fixações parciais, assim, o fluxo de diferentes se torna possível. Os elementos são significantes flutuantes que não podem ser totalmente articulados em um campo discursivo e que penetram o social, porém, afirmar a incompletude das fixações do discurso e o caráter relacional das identidades, a não fixação só existe com uma proliferação de diferentes significados. Assim, os autores falam sobre a fixação parcial de pontos discursivos privilegiados, chamando-os de “pontos nodais”. Dessa forma, “A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188), ou seja, para que haja uma fixação parcial, é necessário que se tenha uma amplitude do social, com base na sua pluralidade. Ademais, o social só existe devido à busca por essa impossível fixação última, mas com a presença de fixações provisórias, sujeitas a modificação diante da diversidade de posições de sujeito.

Enfim, essa formação discursiva pode ser considerada uma totalidade em certos contextos e, a partir do momento em que há uma totalidade discursiva articulada, o elemento se torna momento, as relações adquirem caráter necessário e a identidade se torna relacional. Mas, apesar de existir a possibilidade de ocorrer uma totalidade discursiva articulada, não há um fechamento, uma sutura. Assim, ocorre também com os “elementos” que se tornarão “momentos”. Diante disso, a articulação e a contingência são possíveis.

O social, por sua vez, se constitui da impossibilidade de haver uma interioridade ou exterioridade total. A necessidade é uma limitação parcial, é “[...] como esforço de literalização,

que fixa as diferenças de um sistema relacional.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 189) A prática social, que é articulatória, constrói novas diferenças, assim, uma prática articulatória hegemônica ocorre a partir de práticas antagonísticas e com a possibilidade de ocorrer relações de equivalências.

De acordo com os autores, os estudos que falam sobre antagonismos centram-se na origem dos antagonismos, em sua maioria, e não no que são de fato e como ocorrem as relações entre objetos em uma relação antagonística. Eles fazem suas considerações a respeito do que entendem por “antagonismo” e o colocam em uma forma discursiva presente na experiência que possui os limites de toda objetividade, o que a torna incompleta. Eles explicitam o pensamento de Colletti, teórico que fala que oposição real é quando a possibilidade de existência de um termo independente da relação com outro termo e ocorre entre objetos reais, pois essa relação não causa anulação dos termos. Já a contradição é quando a existência de um anula a existência de outro termo, sendo assim, ocorre a partir de uma lógica-conceitual. O teórico considera a separação entre realidade e pensamento, o que impossibilita compreender os conceitos de oposição real e contradição como categorias que explicam os antagonismos, além disso, nos dois casos estamos lidando com identidades plenamente constituídas, já no caso do antagonismo, quando um termo está em relação com outro, esse outro lhe impede de ser ele mesmo (o termo), e devido a essa relação não há a constituição de uma identidade plena. Para os autores, não há uma explicação do que seja antagonismo em si, mas sim sobre como se chegou a um antagonismo. O antagonismo se encontra externamente à sociedade e constitui seus limites, impossibilitando sua plena constituição.

Uma relação antagonística se caracteriza por ser da seguinte forma: “[...] a presença do ‘Outro’ me impede de ser plenamente eu mesmo. A relação advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição. A presença do Outro não é uma impossibilidade lógica: ela existe; logo, não é uma contradição.”. Ou seja, essa relação não constitui uma relação objetiva, mas mostra os limites do que é objetivo. Dessa forma, uma relação antagonística é diferente de oposição real e contradição.

Em uma relação de “equivalência”, a especificidade de cada posição desaparece, ou seja, quando há duas posições de sujeito com várias diferenças e identifica-se uma equivalência, os outros conteúdos saem da situação de momento diferencial e fica em estado de “elemento”. A negatividade permanece presente na relação, pois a equivalência ocorre em um momento, a lógica da equivalência não se constitui em um espaço plenamente suturado e não pode dissolver totalmente a objetividade do social. Se há equivalência entre todas as características dos

elementos, toda positividade é dissolvida, ou seja, a identidade torna-se negativa. Assim, a equivalência ou objetividade total nunca são alcançadas plenamente e, para que ocorra a equivalência entre dois termos, eles precisam ser diferentes, caso contrário, ocorre uma identidade. Dessa forma, segundo Laclau e Mouffe (2015), a “equivalência” simplifica o espaço político e a “diferença” expande a complexidade, ou seja, a lógica da “equivalência” reduz o número de posições que podem ser combinadas, já a lógica da “diferença” aumenta esse número.

A forma como ocorrem as equivalências varia de acordo com o antagonismo presente e isso pode afetar a identidade do agente social. Assim, a instabilidade das relações sociais possibilita a proliferação dos pontos de antagonismos. Segundo os autores: Qualquer luta democrática emerge no interior de um conjunto de posições, no interior de um espaço político relativamente suturado, formado por uma multiplicidade de práticas que não esgotam a realidade diferencial e empírica dos agentes que fazem parte delas.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 210-211).

Em relação à forma de divisão do espaço político, os autores utilizam alguns termos para explicá-la, como “posição de sujeito popular” para se referir à divisão em que há a presença de dois campos antagonísticos, e “posição de sujeito democrática” para a divisão feita de forma diferente, quando há uma mudança nas relações antagonísticas. A partir disso, encontramos base para conceituar “hegemonia”.

A hegemonia, para eles, emerge em um campo no qual os elementos não se cristalizaram em momentos e ocorrem as práticas articulatórias. Isso ocorre porque ela supõe o não fechamento do social. Porém, um campo hegemônico não ocorre apenas pela articulação, pois é necessário que haja antagonismos, assim, com possibilidade de ocorrer relações equivalentes. Sendo assim: “[...] as duas condições de uma articulação hegemônica são: a presença de forças antagonísticas e a instabilidade das fronteiras que as separam [...] Sem equivalência e sem fronteiras, é impossível falar estritamente de hegemonia.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 215).

O sujeito hegemônico precisa ser parcialmente exterior ao que se articula, sem a divisão em dois níveis ontológicos diferentes, pois as suas outras demandas permanecem ali, sendo assim, a força hegemônica e os elementos hegemonzados se constituem no mesmo plano, que seria o campo geral da discursividade, e os diferentes discursos constituem a exterioridade, que deve ser em relação às posições de sujeito que estão em uma formação discursiva. Assim, há a fixação parcial de pontos nodais por meio da articulação em um sistema de diferenças. A hegemonia não é algo determinado no social, mas sim um tipo de relação política, que pode

ocorrer em variados “pontos nodais” e isso ocorre partindo-se da pluralidade do social, que é considerada o motivo das formas de luta se tornarem autônomas.

Portanto, para Laclau e Mouffe (2015), ao falar de formação hegemônica, é preciso uma condição: a redefinição dos espaços políticos e sociais, além do deslocamento dos limites da divisão social, pois, dessa forma, o que se torna totalizante em uma relação de equivalência, é que essas relações assumem um caráter hegemônico.

Dessa forma, para os autores, para vivenciar a democracia é preciso reconhecer as múltiplas possibilidades de relações no social e também a necessidade de ocorrer suas articulações. “No entanto, esta articulação deve ser constantemente recriada e renegociada, e não há qualquer ponto final em que se chegaria definitivamente a um equilíbrio.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 278). Destacam ainda que, a abolição das relações capitalistas de produção está inclusa em um projeto de democracia radical e plural, mas que não se pode considerar que as outras formas de desigualdade serão eliminadas a partir da dimensão socialista.

Subsidiando-se nesse referencial, Abdian (2018) desenvolve uma ideia a partir de uma pergunta surgida em uma mesa-redonda da qual participou no ano de 2017, com base nos estudos que vinha construindo acerca da TD, incluindo o fechamento de um projeto que foi coordenado pela autora, intitulado “A (re) configuração da Gestão educacional/escolar após período crítico dos anos 1980”. A autora fala sobre algumas questões que levaram ela e o grupo do CEPAE problematizarem pontos relevantes à área da Administração/Gestão educacional/escolar, como por exemplo, o pensamento binário presente na área, que a divide entre a TGA (Teoria Geral da Administração), que pensa a escola nos moldes empresariais, e a Gestão Democrática, que vigorou nos anos de 1990, com o processo de redemocratização do país, e considera as especificidades da escola.

Durante as pesquisas envolvidas no projeto, constatou-se que há uma conduta prescritiva das teorias da área, ou seja, que dizem o que a escola deve ou não fazer, caracterizando conclusões semelhantes, muitas vezes desconsiderando aspectos importantes dos dados coletados e, assim, a autora diz que o grupo procurou fugir dessa normatização e prescrição, considerando o cotidiano escolar como “educação menor”⁵, “[...] como região de proliferação de diferenças e de linhas de fuga em relação à educação maior (instituída, estatal).” (ABDIAN, 2018, p. 110) e, com base em Mouffe (2005, 2015), considerando a gestão como articuladora de novas hegemonias e não só como mediadora das relações

5 Ver Gallo e Figueiredo (2010)

educacionais/escolares. Os resultados das pesquisas feitas pelo grupo apresentam uma questão: como se estabelecem as relações teoria e prática na Administração/Gestão educacional/escolar?

Gallo (2007, 2010 *apud* ABDIAN, 2018) delineou três perspectivas em relação ao pensamento ocidental sobre teoria e prática: 1. Idealista, que é a totalização da teoria sobre a prática; 2. Materialista, que é totalização da prática sobre a teoria; e 3. Dialética, que caracteriza a interação entre teoria e prática. Para o autor, essas são ideias inseridas em uma filosofia da representação e se embasa na “filosofia da diferença”⁶, que considera o revezamento entre teoria e prática, pois ambas são totalizadoras, ademais, o autor considera a questão da multiplicidade e das diferenças. Com base no que foi apresentado, a autora defende que:

Fundamentando-nos nessa perspectiva filosófica, podemos considerar o cotidiano escolar como “educação menor”, aberto ao acontecimento, às diferentes e múltiplas vozes que dialogam na construção de relações pedagógicas. Ele – o cotidiano como educação menor – não quer se fazer modelo porque vale para o momento, no acontecimento. Já a “educação maior” apresenta “protocolos definidos” para ações e relações do cotidiano [...]”. (ABDIAN, 2018, p. 112).

Sendo assim, para a autora, a escola está aberta às diferenças e a chamada “educação maior” é totalizadora. Abdian (2018) ressalta que a filosofia da diferença não nega a existência e necessidade das políticas públicas, mas destaca o cotidiano escolar e sua importância nas lutas momentâneas. A autora faz uma apresentação de pesquisas feitas por integrantes do grupo do CEPAE, que foram financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que partiram das hipóteses do grupo em relação à prescrição das pesquisas da área. Depois disso, ela faz considerações a respeito da TD para responder à questão inicial colocada no texto.

A autora apresenta as principais categorias da TD (LACLAU; MOUFFE, 2015), como forma de contribuir com a explicação das teorias totalizantes da Gestão Democrática, explicando os conceitos desenvolvidos por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Sobre o que os autores entendem por discurso, a autora apresenta alguns aspectos da teoria, entre eles, que ele é constituído por uma regularidade em dispersão, que não há diferença entre teoria e prática, sua totalidade é incompleta, nenhuma identidade é plenamente constituída, a sociedade não é suturada e a totalidade discursiva é parcial e constrói os chamados “pontos nodais”, que são os pontos privilegiados de fixação parcial. Partindo disso, a autora faz uma análise do discurso

6 Ver Deleuze (1998, 2006) e Foucault (1982)

acerca da Gestão Democrática, que possui uma totalidade, que enxerga um ideal longe do real, com a ideia de que um dia a escola viverá o “ideal”, estabelecendo um ponto nodal discursivo, que é a Gestão Democrática com base na legislação e teorias marxistas, e questiona qual elemento não está no processo de articulação que constitui esse ponto nodal. Ela conclui que: “Neste momento, poderíamos responder que, talvez, o elemento ainda não transformado em momento pela prática articulatória dos pesquisadores é o estabelecimento de novos horizontes de relacionamento entre teoria e prática em que, necessariamente, haverá a subversão da hierarquia entre ambas.” (ABDIAN, 2018, p. 117). Assim, ela apresenta considerações de pesquisas da área da Administração/Gestão educacional/escolar no Brasil, com o intuito de trabalhar conceitos da TD, importantes à análise da área por meio da busca por novos horizontes, novas pesquisas considerando o cotidiano escolar e as relações políticas.

A autora indica que o discurso da área é focado na “Política Educacional” como o funcionamento das “políticas educacionais”, ou seja, as políticas vindas de ações governamentais, em um âmbito “maior” são aplicadas nas políticas mais próximas à escola, e, de acordo com Vieira (2006 *apud* ABDIAN, 2018), a gestão é considerada como a implementação de políticas. A concepção da autora a respeito das políticas condiz com a que Mouffe (2015) desenvolve, que é o político como o campo no qual ocorrem as relações antagonísticas e política como as instituições. Abdian (2018) considera a política como parte das relações sociais e, sobre o que Mouffe (2015) conceitua, considera que:

Com a autora, reforçamos a ideia de que as questões políticas envolvem decisões sobre alternativas que são conflitantes, ou seja, elas são permeadas por antagonismo o qual revela, ao contrário do que propõem as propostas liberais de democracia – modelo agregativo e deliberativo –, o limite de qualquer consenso racional. (p. 117-118).

Isso ocorre porque de acordo com essa perspectiva, na constituição das identidades há a definição de um “nós” e “eles”, no momento discursivo articulado. Dessa forma, Abdian (2018) enfatiza que a escola é uma instituição democrática onde ocorrem as formações dos “nós” e “eles” e os antagonismos que permeiam essas relações não vão desaparecer, tornando o consenso impossível. A autora coloca pontos relevantes aos pesquisadores, buscando novas formas de pesquisar a educação, como por exemplo compreender como se dão as relações, os acontecimentos que envolvem a escola, reconhecendo seu potencial na construção de ações políticas, além de concluir explicitando sua resposta à questão inicial (que era sobre ter um modelo de gestão democrática nacional), sendo sua resposta “não”, justamente porque um

modelo imposto desconsidera a multiplicidade de acontecimentos na vida educacional e escolar e isso não é pensar a escola de forma democrática.

Partindo da apresentação das principais ideias e categorias pensadas pelos autores, consideramos que uma formação discursiva, por meio da articulação, com a presença de antagonismos e as possibilidades de equivalências, podem hegemonizar um discurso, mas não de forma fixa permanente.

Esse processo de hegemonização, pode ocorrer a partir de “demandas” sociais. Para entender esse conceito, utilizaremos o livro “A Razão populista”, de Ernesto Laclau e a consideração de Alice Casimiro Lopes, que é estudiosa da Teoria do Discurso, docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadora da área da Educação.⁷

Laclau (2013) fala sobre os rótulos pejorativos atribuídos ao populismo. Para o autor: “[...] o populismo é o caminho para se compreender algo sobre a constituição ontológica do político enquanto tal.” (p. 115). Como já dito, o autor entende por discurso qualquer formação que tenha como constituição as relações sociais e, nesse processo, quando um elemento adquire uma centralidade no discurso, isso deve ser explicado por meio das diferenças ali identificadas.

A compreensão de uma totalidade discursiva, de acordo com o autor, é feita pela diferenciação dela com algo que ela não é, ou seja, uma diferença que é interna a ela, visto que uma totalidade engloba todas as diferenças, elas não desaparecem na hegemonização de um discurso. “Assim, [...] a única possibilidade de se ter um verdadeiro exterior seria que esse exterior não fosse um elemento neutro, mas um elemento excluído, algo que a totalidade expelle de si para se constituir.” (LACLAU, 2013, p. 118). A identidade dos elementos, nesse processo, se constrói na tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência e uma diferença possui suas particularidades, carregando um significado universal, portanto, assim ela é constituída. O autor entende por “lógica da diferença” a afirmação de uma particularidade de demandas presentes em um sistema de diferenças e por “lógica da equivalência” quando se enfatiza o que as particularidades têm de equivalente, estabelecendo uma fronteira antagônica. Dessa forma, o autor considera uma hegemonia o que essa diferença assume como significado universal: “E uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é, conforme vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante vazio, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável.” (p. 120). Assim, essa totalidade se torna um horizonte.

7 Fonte: <https://curriculo-uerj.pro.br/equipe/alice-casimiro-lopes/>

Para o autor, o populismo é como a ideologia de um grupo já constituído ou o próprio molde de constituição desse grupo e o povo é a expressão de relações reais entre os agentes sociais. No social, há diferentes tipos de identidades formadas, além do populismo, e dentro do populismo há outras unidades, entre elas, as “demandas sociais”.

Laclau (2013) comenta sobre a definição ambígua que o termo “demanda” apresenta na língua inglesa, que pode ser uma solicitação ou uma exigência. Ambos significados constituem o que ele entende por “demanda”, pois o populismo se encontra inicialmente na transição da solicitação para a exigência. Para ele: “Uma demanda que, satisfeita ou não, permanece isolada, será denominada por nós uma demanda democrática. Uma pluralidade de demandas que, através de sua articulação de equivalência, constitui uma subjetividade social mais ampla, serão denominadas demandas populares.” (LACLAU, 2013, p. 124). O autor descreve uma situação real de demanda democrática e demanda popular, estabelecendo duas precondições de formação do populismo, que são: formar uma fronteira antagonística para separar o povo do poder e a equivalência entre demandas articuladas, para que haja a emergência do povo. Ele fala ainda sobre uma possível terceira precondição, que é a união das demandas por meio de um sentimento solidário, o que causa uma estabilidade de significados. Essas relações se consolidam quando há uma expansão das equivalências e uma união simbólica.

Laclau (2013, p. 128) fala sobre três dimensões presentes na formação do populismo, que ele desenvolveu no capítulo: “[...] a unificação de uma pluralidade de demandas numa cadeia de equivalência; a constituição de uma fronteira interna, que divide a sociedade em dois campos; e a consolidação da cadeia de equivalência por meio da construção de uma identidade popular que é algo quantitativamente maior do que a simples soma dos laços de equivalência.”. As demandas democráticas permanecem isoladas do processo de equivalência, mas está em uma totalidade. A formação do populismo, para ele, não pode se resumir à expansão da lógica da equivalência pela lógica da diferença, pois seria supor que equivalência e diferença se excluem mutuamente, porém, trata-se de algo muito mais complexo, pois uma depende da outra para existir, caracterizando uma relação de tensão, onde a diferença opera no bojo da equivalência.

Para o autor, a transição de demandas democráticas para demandas populares ocorre com uma pluralidade, com um laço de equivalência entre elas e “O significado de tais demandas é determinado em grande parte por suas posições diferenciais na estrutura simbólica da sociedade e é somente sua frustração que as apresenta sob uma nova luz.” (LACLAU, 2013, p. 141).

Lopes (2019) trabalha o conceito de “demandas” com base em Laclau (2005, 2013). A autora fala sobre os ataques à universidade pública no Brasil, como por exemplo os cortes de investimentos, relacionando tais acontecimentos às universidades vinculadas às Ciências Humanas e também com o movimento antipolítica, caracterizado por ser antagônico ao chamado “marxismo cultural”. Ela acredita que esses movimentos se iniciaram com as ações políticas conservadoras, após as manifestações de junho de 2013, com o ápice no impeachment da presidenta Dilma Rouseff, fatos que enfatizaram as “vozes da rua”. Partindo disso, Lopes (2019, p. 3) coloca como objetivo de seu artigo “[...] apresentar algumas questões teóricas que talvez nos ajudem a pensar a crítica às universidades públicas e às políticas educacionais no momento atual, tendo em vista que reverberações e efeitos dessas críticas extrapolam o campo educacional.”

Assim, a autora faz suas considerações partindo do contexto do período eleitoral de 2018, ou seja, as eleições presidenciais marcadas pelo “discurso fantasmático” que hegemonizou uma ideia para a eleição de Jair Bolsonaro⁸, enfatizando as discussões relacionadas à educação, que causam os movimentos antagônicos e as tentativas de mudanças educacionais e cultural. Para explicar a construção dos chamados “discursos fantasmáticos”, Lopes (2019, p. 5) fala sobre a “fantasia” de que eleger Jair Bolsonaro seria a forma de combater o “inimigo”, o PT (Partido dos Trabalhadores):

[...] Nesse sentido, a fantasia proporciona uma imagem de plenitude, totalidade, de salvação ou harmonia, preenche o vazio constitutivo do sujeito, ao mesmo tempo em que situa ameaças e obstáculos à realização dessa plenitude em outro lado – o inimigo -, a ser combatido como causa do horror social.”

No que tange às questões educacionais, o governo Bolsonaro, segundo a autora, é caracterizado pelo combate à doutrinação e sexualização, além da adesão de padrões de gestão adotados por colégios militares e parceria entre universidades e iniciativas privadas. Dessa forma, a autora faz uma análise do social dentro de tais contextos relacionados à educação com base em Laclau (2005), focando nas “demandas” e não nas pessoas e/ou grupos políticos.

Uma demanda social, de acordo com Laclau (2005 *apud* LOPES, 2019) se caracteriza por solicitações que podem se tornar reivindicações, formando grupos variados. No caso do

⁸ Jair Messias Bolsonaro é capitão reformado, foi deputado federal de 1991 a 2018 e é o atual presidente do Brasil, desde 2018.

contexto político apresentado pela autora, por exemplo, os grupos que se formaram possuem “demandas” com o objetivo de eliminar os discursos que sejam diferentes do que se acredita, o que não depende necessariamente do pertencimento de um partido político, mas sim do que se defende.

Lopes (2019, p. 10) fala que há “demandas” que possuem articulações que levam mais tempo e isso não quer dizer que não existam outras “demandas”, como por exemplo as educacionais, que para a autora são aquilo que é: “[...] socialmente projetado como necessário para a escola e para a educação [...]o que é projetado para as identidades de crianças e jovens e mesmo o que se concebe como futuro dessas mesmas crianças e jovens e de todas as pessoas que se formam em projetos educacionais.”. As demandas não atendidas podem ser articuladas em cadeias de equivalências de maior amplitude.

Como exemplo de formação de demandas no social, a autora faz uma listagem de demandas curriculares e educacionais ocorridas nos movimentos a favor do governo Bolsonaro, durante as campanhas eleitorais e fala sobre a ilusão de um inimigo, nesse caso os marxistas, com o intuito de eliminá-lo, ou seja, excluir qualquer discurso que não seja o conservador-liberal:

Desse modo, a articulação se amplia, subjetivando grupos sociais que contingencialmente operam como se fossem uma unidade. Nesse movimento, há um processo discursivo que identifica o “marxismo cultural” como defendido pelos grupos de esquerda, cientistas e intelectuais, principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, que dominam as universidades. Com isso, tais instituições são representadas como o inimigo a ser combatido e a própria ideia de Universidade pública é questionada. Desse modo é construída uma cadeia de substituição de significantes, na qual os sintagmas “marxismo cultural”, “ciências” (principalmente as humanas e sociais e todo pensamento que pretenda livre e descompromissado), “intelectual” e “Universidade” são tornados equivalentes, garantindo o antagonismo à instituição universitária pública. (LOPES, 2019, p. 14).

Ademais, a autora fala sobre como a mídia foi usada como uma forma fantasiosa de se provar uma ideia, o que pode levar as pessoas a se sentirem obrigadas a aderirem um discurso.

Lopes (2019) faz considerações em relação a uma nova forma de pensar a política educacional e, com base em Mouffe (1996), defende que as relações articulatórias ocorrem por meio de antagonismos, que são contingentes. Além disso, falando sobre as demandas formadas durante o período eleitoral, a autora fala sobre a importância de combater esse discurso fantasmático, mas que isso não é uma tarefa fácil. Fala sobre a construção de um inimigo que esse discurso traz, estabelecendo um “nós”, que são os educadores, cientistas, entre outros

profissionais considerados “esquerdopatas”, denominação pejorativa atribuída a quem está relacionado com ideais progressistas, democráticos. A autora complementa falando que esse discurso produz uma ideia de salvação do caos que supostamente causam os que se possuem um posicionamento de esquerda. Dessa forma, “O trabalho de desconstruir tais discursos [...] Exigirá a reinvenção de formas de fazer política, tentando desconstruir tanto a ideia de horror quanto a ideia de salvação com as quais estamos sendo subjetivados.” (LOPES, 2019, p. 15).

Para concluir, a autora fala sobre a importância de não tratar as articulações baseadas em essências, mas sim nas possibilidades de ocorrerem, na contingência, e de acordo com as demandas sociais. Para Mouffe (2018 *apud* LOPES, 2019), desejar o fim dos antagonismos é desejar o fim da política, pois o povo não é algo determinado e fechado, “Trata-se de uma construção social na qual podemos investir de forma radical, independentemente de filiações políticas prévias, ressignificando o sentido da esquerda.” (LOPES, 2019, p. 16).

Assim como Laclau e Mouffe (2015), consideramos que o social não tem um fechamento, uma fixação última das identidades ou discursos hegemônicos. As práticas discursivas ocorrem por meio da “articulação” e o estabelecimento dos “pontos nodais” não possuem uma regra de acontecimento, nem mesmo uma necessidade histórica, mas sim são contingentes e dependem de como se constituem as relações sociais. Em concordância com Abdian (2018), consideramos importante o que ocorre nas escolas, entre os agentes sociais envolvidos com a educação, além da relevante mudança de horizonte das pesquisas educacionais. Junto de Laclau (2013), identificamos a relevância das demandas sociais no processo de construção de um discurso e, com Lopes (2019), conhecemos sobre algumas demandas educacionais dentro de um contexto político de eleição presidencial no Brasil, além da importância das demandas no processo de construção identitária dos educadores e hegemonização. Diante disso e com base no que foi exposto, vimos a necessidade de conhecer e compreender como se dão as relações nas escolas, conhecer e compreender as demandas, as práticas articulatórias nas relações ligadas às questões escolares e educacionais, os discursos hegemônicos nos momentos. Pretendemos proceder com esse objetivo ao analisar os dados coletados nas entrevistas feitas com os agentes sociais envolvidos com a elaboração da PCEIM.

CAPÍTULO 3 - AS DEMANDAS ACERCA DA PCEIM

Com o objetivo de identificar quais foram as “demandas”, “equivalências” e “diferenças” que ocorreram nas articulações entre os agentes envolvidos com a elaboração da PCEIM, para que ela fosse constituída da forma que está, trabalhamos com dados coletados de entrevistas com os agentes que participaram desse processo. Do total de 57 redatores, realizamos entrevistas com 13 participantes, considerando as possibilidades de analisar os dados para uma dissertação de mestrado, sendo: 6 com coordenadoras de Grupo de Trabalho (GT), que também participaram da redação, 5 com redatores e 2 com educadores do município que vivenciaram a transição curricular do município nos anos de 1990, além de participarem também da elaboração da PCEIM.

As entrevistas foram feitas de modo online, remoto e/ou presencial, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) diante da pandemia da Covid-19. Os entrevistados possuem cargos de assessor especial de gestão escolar, supervisão de ensino, assistente técnico de EMEI, direção e professor de EMEI, e foram denominados com os substantivos “Educador” ou “Educadora”, enumerados em ordem crescente, são eles: Educador 1, Educador 2 e Educadora 3, cujas análises já foram apresentadas no Capítulo 1; Educador 4, Educadora 5, Educadora 6, Educadora 7, Educadora 8, Educadora 9, Educadora 10, Educadora 11, Educadora 12 e Educadora 13, cujas análises serão apresentadas no presente capítulo.

As entrevistas com os educadores 1 e 2 foram feitas uma entrevista com cada um, de modo remoto, sendo a do Educador 1 em formato de texto redigido à mão, digitalizado e recebido via e-mail, e a do Educador 2 em formato de áudio recebido por meio de aplicativo de conversa. O principal objetivo de tais entrevistas foi conhecer sobre o histórico educacional do município, no que respeita à construção da gestão e currículo, antes da elaboração da PCEIM e sua análise foi apresentada no Capítulo 1, junto com a da Educadora 3.

As outras 10 entrevistas aconteceram de modo presencial, *online* ou de ambos modos, sendo os seguintes participantes e formas de entrevistas especificadas: modo presencial- Educador 4 (redator), Educadora 6 (coordenadora e redatora), Educadora 7 (redatora), Educadora 8 (coordenadora e redatora), Educadora 10 (coordenadora e redatora), Educadora 12 (coordenadora e redatora), Educadora 13 (redatora); modo *online* – Educadora 3 (coordenadora e redatora) e Educadora 5 (redatora); modo presencial e posteriormente *online* – Educadora 9 (coordenadora e redatora) e Educadora 11 (redatora). As entrevistas foram baseadas no modelo não estruturado de Seidman (1988), no qual são realizados 3 encontros, sendo um por semana

aproximadamente, cada um com uma pergunta de origem para que o entrevistado fale à vontade sobre o que foi perguntado, com pequenas interferências do entrevistador, rumo ao objetivo de colher as informações necessárias. Partindo disso, foi elaborado um roteiro considerando esses três encontros, sendo cada uma das perguntas: 1º dia – “Como foi o processo que levou você a participar da elaboração da proposta?”; 2º dia – “Como foi o processo durante a elaboração da proposta?”; 3º dia – “O que todo esse processo significou pra você?”.

As entrevistas foram realizadas com base no roteiro, porém, houve uma intercorrência que ocasionou perda de dados coletados durante sua realização, o que nos levou a adaptar uma entrevista na qual as perguntas 2 e 3 foram feitas no mesmo dia, em concordância com a entrevistada. Os encontros foram marcados com base na periodização indicada por Seidman (1988), mas tivemos algumas modificações em decorrência da compatibilidade de horários e disponibilidade dos entrevistados. Apesar disso, não tivemos prejuízos na pesquisa. Nosso querer era de entrevistar os 57 redatores da proposta, porém, isso não foi possível por causa do tempo determinado para cursar o mestrado e considerando a qualidade de análise das entrevistas.

O método de realização de entrevistas escolhido possibilitou uma ampla aquisição de informações e contextualizações relevantes do que buscávamos, pois os entrevistados puderam falar abertamente sobre o que foi perguntado, o que influenciou de forma positiva.

Com as entrevistas realizadas e transcritas, a análise foi feita com base na TD, a fim de identificar as possíveis “equivalências”, “diferenças”/“pontos de antagonismos”, que hegemonizaram a PCEIM como está. Assim as análises ocorreram da seguinte forma: leitura horizontal das entrevistas na sequência das perguntas, ou seja, todas as entrevistas referentes à 1ª pergunta, depois todas as entrevistas referentes à 2ª pergunta e todas referentes à 3ª pergunta. Em cada etapa de leitura horizontal, foi feita uma primeira leitura na qual foram anotadas as temáticas marcantes de cada resposta. As temáticas foram enumeradas em ordem crescente e entre parênteses foram colocados os educadores que apresentavam aquela temática em sua fala; em cada entrevista foi anotado o número das temáticas que apareciam naquela fala e, feito isso, as temáticas foram grifadas para destacar onde se encontravam as falas equivalentes. As diferenças e os principais pontos antagônicos foram identificados durante as leituras e anotamos os que se destacaram como muito relevantes à hegemonização da PCEIM.

A PCEIM foi lançada em 2020 e, por uma questão de informação, sua estrutura será aqui apresentada, de forma breve.

São 10 capítulos:

Capítulo 1 – “Apresentação”, no qual constam o objetivo da proposta, a trajetória, colocando a BNCC como ponto de partida da elaboração, pois “[...] tornou-se obrigatório que as redes de ensino elaborassem ou adequassem seus currículos em todo território nacional” (MARÍLIA, 2020, p. 8), fala-se de uma elaboração como resultado de um trabalho colaborativo, explica-se sobre os grupos de estudo e de trabalho que foram formados para esse processo e há uma breve apresentação de cada capítulo;

Capítulo 2 – “Contexto histórico”, capítulo que fala sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil e no município de Marília, apresentando também as legislações e documentos legais que permeiam esse histórico, inclusive a BNCC;

Capítulo 3 – “Infância, criança e abordagens conceituais que permeiam o cotidiano da escola”, que apresenta as concepções que fazem parte da Educação Infantil, de acordo com a Teoria Histórico Cultural (THC) de Vigotsky (1896-1934) e outros autores, além de falar sobre a Pedagogia Freinet;

Capítulo 4 – “Direitos de Aprendizagem”, que fala sobre concepções e legislações que garantam os direitos de aprendizagem na Educação Infantil e as ações dos profissionais da educação;

Capítulo 5 – “A escola da infância em uma perspectiva inclusiva”, que fala sobre o comprometimento da Educação Infantil com a igualdade e a equidade, cita eventos, documentos e legislações importantes a respeito da educação inclusiva e fala sobre ações da escola em prol da educação inclusiva;

Capítulo 6 – “Organização de espaços, materiais, tempos e relações na escola da infância: um convite à reflexão”, que fala sobre a organização do ensino na escola, currículo e rotina;

Capítulo 7 – “Modalidades organizativas do trabalho docente”, que fala sobre as opções metodológicas do professor para planejar o ensino;

Capítulo 8 – “Organização curricular”, que apresenta os campos de experiências, de acordo com a BNCC;

Capítulo 9 – “Períodos de transição na Educação Infantil e possibilidades de articulação com o Ensino Fundamental”, que fala sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; e o

Capítulo 10 - “DOCUMENTAR E AVALIAR: Olhar atento e escuta sensível para registro, reflexão e comunicação sobre ações infantis e práticas pedagógicas”, que fala sobre formas de registro e avaliação na Educação Infantil.

Agora que já apresentamos brevemente a estrutura da PCEIM, vamos falar sobre o que as entrevistas mostraram no que respeita ao que se articulou e culminou na hegemonização da proposta da forma que está constituída.

O processo de realização das entrevistas nos apresentou conteúdos relevantes em todas as etapas, porém, quando formulamos os objetivos da pesquisa e os objetivos que pretendíamos alcançar com as questões de cada entrevista, a expectativa era de que as principais informações estariam na 2ª pergunta, que foi quando os entrevistados falaram sobre como foi o processo de elaboração, entretanto, a 1ª questão, na qual os entrevistados falaram sobre o que os levou a participar, revelou pontos fundamentais para a compreensão do processo e do resultado que apresenta a PCEIM. Partindo do exposto, serão apresentadas as análises feitas em cada entrevista, por ordem de questão (1ª, 2ª ou 3ª).

3.1 As entrevistas, o contexto da PCEIM e suas as equivalências

A primeira pergunta feita a cada entrevistado foi a seguinte: “Como foi o processo que levou você a participar da elaboração da proposta?” e, cada educador falou à sua maneira, que posteriormente analisada, o que culminou nos seguintes pontos de equivalência: 1. Participar é importante e faz parte da função/para ganhar experiência/se inserir; 2. Importância de ter um documento norteador; 3. Proposta anterior do município estava defasada; 4. Escolha do capítulo por identificação ou facilidade do tema; 5. Interesse em estudar/ estudar a BNCC; 6. Escolha do capítulo por afinidade com quem escolheu aquele tema; 7. Participar com a condição do documento não se limitar ao conteúdo da BNCC e município assumir a Teoria Histórico-Cultural (THC) como base curricular para a Educação Infantil; pontos que serão apresentados a partir daqui.

O ponto de equivalência 1 – Participar é importante e faz parte da função/para ganhar experiência/se inserir – foi identificado nas entrevistas dos educadores 4, 6, 11 e 8, como podemos observar:

[...] assim a minha vontade foi em relação né, como eu faço parte eu tenho eu acredito que eu preciso estar envolvido nesse processo [...] eu pensei muito até um pouco em mim em relação assim tô começando agora na Educação Infantil, não tenho [...] pouco tempo, pouca experiência..., e como que é, porque a Rede, ela já tem uma linha né, pré-determinada então eu pensei Ah eu acho que eu preciso participar me inserir [...] nesse universo. [...] Isso, eu achei assim, que tinha necessidade de me inserir, então eu falei vamos ver como que funciona. (EDUCADOR 4, 2020).

Quando houve a elaboração da PCEIM, o Educador 4 havia acabado de ingressar no cargo de diretor de escola, portanto, viu a necessidade de se inserir no contexto da educação municipal, assim, a participação nesse processo seria uma oportunidade.

A Educadora 6 considerou sua participação como parte de sua função e compromisso como profissional da educação do município, até mesmo para poder falar sobre o que se constrói e se faz nas escolas, como podemos observar no trecho de sua fala:

[...] Eu queria participar, porque eu acho assim, eu acho que é um, é um momento de você, é... como é um documento público, a gente também tem que tá ali no processo de construção, então eu acho assim que, não adianta a gente só se envolver, reclamar, falar isso que foi determinado, que colocaram, aquilo, e você também não... não discuti. (EDUCADORA 6, 2020).

A Educadora 8 falou diretamente que elaborar a PCEIM faria parte de suas incumbências como assistente técnica diária de EMEI, função que exerce na SME:

[...] Eu sou assistente técnica diária de EMEI, então na verdade, fazer parte desse processo de elaboração, fazia parte das minhas incumbências de trabalho né, das minhas atribuições, porque quando nós entramos na secretaria já via há longo tempo que seria necessário essa reelaboração da proposta [...] (EDUCADORA 8, 2020).

A Educadora 11 fala sobre como é importante a participação nesse processo de elaboração, como algo democrático, e que muitos profissionais da educação do município deveriam participar:

Porque eu acho que é uma coisa muito importante... na verdade é... deveria ter muito mais participação, porque é uma coisa democrática, uma coisa que todo mundo teria que tá lá participando, estudando também, lendo e... se fosse até muita gente, ia demorar até muito mais para sair dessa proposta, porque ia ter muito mais é... visões diferentes, posições diferentes, reflexões diferentes, não é? Até ia ir até dar mais entrave do que deu, mas esse é o objetivo, certo? É esse o objetivo. Pra que todo mundo participasse... e se todo mundo soubesse a importância dessa participação, nós íamos demorar 5 anos pra fazer essa proposta [...] (EDUCADORA 11, 2020).

Podemos observar também na fala da Educadora 11, a importância que ela dá ao estudo.

As diferenças entre as falas apresentadas se revelam na própria visão sobre a importância dessa participação, seja por uma necessidade particular, como por exemplo do Educador 4 de se inserir, ou mais geral, como por exemplo fazer parte das incumbências da função que se exerce ou a possibilidade de falar/intervir no resultado a partir da participação no

processo. Essas diferentes necessidades culminaram na equivalência diante da importância da participação.

O ponto de equivalência 2 - Importância de ter um documento norteador – foi identificado nas falas dos educadores 4, 8 e 12. O Educador 4 e a Educadora 8 falaram diretamente sobre a necessidade de ter uma base curricular para orientar o trabalho docente: “[...] a gente pensa que é um documento norteador do nosso trabalho [...]” (EDUCADOR 4, 2020), “[...] Então a nossa questão era assim, não vamos dar coisas muito prontas, mas a gente precisa dar uma base pra esse professor, interrogar esse currículo também, então não foi uma coisa muito simples não [...]” (EDUCADORA 8, 2020). Já a Educadora 12, ao falar sobre a proposta anterior que a Educação Infantil utilizava, citou sobre a necessidade de ter uma proposta: “[...] então a gente acabava usando mais o próprio PPP da escola [...], e sentia essa demanda essa necessidade da rede, de ter uma proposta mas dentro da teoria histórico-cultural [...]” (EDUCADORA 12, 2020).

O ponto de equivalência 3 - Proposta anterior do município estava defasada – foi identificado nas falas dos educadores 4, 8, 9, 10, 12 e 13. O Educador 4 e as Educadoras 8, 9 e 13, falam sobre a necessidade que se tinha de reformular a proposta curricular para a Educação Infantil do município, enfatizando o descompasso entre o que se via na teoria da proposta antiga e o que os professores praticavam, ou seja, a incoerência no que se considera como teoria e prática, considerando que aquela proposta já não tinha utilidade ao planejamento escolar:

[...] e também a gente já percebia que a nossa tava defasada [...], por exemplo a própria... porque a BNCC já trazia Campos de experiências, não era mais o ... Como que chama... os eixos [...], os eixos eles passaram a ser Campos de experiência, então tudo isso eu acho que já tinha, juntou [...] tudo. (EDUCADOR 4, 2020)

[...] nós temos aquela proposta mais antiga que já estava defasada e é uma demanda que vem de anos por coincidência houve essa questão de implementação da BNCC [...] eu usava a proposta e era época dos referenciais curriculares, que existem várias críticas dos referenciais assim, que você vai muito na prática, não tem essa teoria que embasa [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

Na fala acima, a Educadora 8 se referia à época na qual trabalhava como professora de EMEI, dizendo que utilizava a proposta anterior para planejar suas aulas, além de considerar que essa proposta não “conversa” com o professor: “[...] porque havia uma crítica da proposta anterior justamente por ela não conversar com esse professor que acabava acontecendo um não

entendimento, um recorte e colagem pra você fazer o seu planejamento [...]” (EDUCADORA 8, 2020).

A Educadora 9 falou de sua experiência quando ingressou no cargo de diretora de escola, no ano de 2012, vinda de outra cidade, e das inconsistências que encontrava na proposta anterior:

[...] e aí então foi uma loucura porque eu via o trabalho acontecer [...], com planejamento, com mediação, enfim, mas algumas coisas me incomodavam na questão da documentação, a forma como era exigido que o professor planejasse [...], o modelo de semanário [...] o professor com um rascunho à parte daquilo que era útil pra ele enquanto planejamento, e uma coisa que era entregue para a gestão da escola na ocasião, e isso era uma coisa que me incomodava, daí eu comecei a ter acesso também ao que tinha de proposta curricular que era aquele documento dos eixos curriculares [...], antes da BNCC, uma proposta que foi escrita por uma pessoa da equipe, antes nem falava da BNCC, BNCC agora de 2017/18, não 2012, bota cinco, seis anos atrás, uma proposta que era do município mesmo, mas ela era compartimentada, assim como também é a BNCC, então tinha lá, era linguagem oral e escrita, raciocínio lógico matemático, música, movimento, natureza e sociedade, acho que eram esse 5, esses 5 eixos [...], e ele era assim um documento composto por tópicos, então cada um desses eixos curriculares tinha lá 20 expectativas que eles chamavam [...], que era exigido do professor fazer o semanário baseado naquele documento [...] a gente via assim... um descompasso entre as linguagens, que não havia uma comunicação entre as unidades que se trabalhava [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

A Educadora 9 relata como funcionavam as avaliações das crianças quando estava em execução a proposta anterior, falando sobre como isso a incomodava:

[...] e aí para fechar assim a minha perplexidade, existia uma ficha avaliativa individual das crianças, onde os professores, de acordo com as expectativas de cada eixo curricular, assinalavam se a criança estava apta ou não, então por exemplo, a criança manipula objetos? Sim/Não, ou às vezes, ou assim: ou bom, ou ruim, e o intermediário, aí eu comecei a pensar, falei gente, olha, eu não sou professora nem das crianças dessa escola..., mas eu conseguia avaliar todas, a Rede Inteira, por exemplo, a criança manipula objeto? Óbvio! Ainda falava assim, até se ela não tem as mãos a criança manipula, nem que seja como [...], porque a criança naturalmente ela manipula, ela se interessa pelo objeto, é muito raro a criança... [...] e aí no final, depois que o professor preenchia aquela planilha de Excel enorme, todas as expectativas tinham quadro consolidado, então o que estava consolidado, e aí fazia o consolidado da criança, e fazia o consolidado da turma, e pra aquele resultado, a equipe da secretaria tinha ideia de quais eram os eixos que aquela turma tinha que trabalhar mais, então tinha turma por exemplo, que cantava o dia inteiro e faltava elemento da música, por exemplo, aí eu falava assim... mas esse povo canta, canta, canta, vive cantando [...], aí eu comecei a perceber como isso me incomodava [...] Era um desgaste cognitivo imenso e que não tinha nenhum tipo de objetividade, de materialidade, era só uma exigência burocrática, desde

a forma de planejar como o currículo era concebido e a maneira como elas avaliavam aquilo [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

A Educadora 13 fala sobre a incompatibilidade da proposta anterior com o que os educadores do município buscavam e a necessidade de reformulação:

[...] aquele currículo que a educação de Marília tinha já não comportava mais aquilo que a gente estudava, aquilo que a gente estava buscando, a teoria que é utilizada, aquilo que a gente... os princípios de... a verdade já não eram mais aqueles que a gente vem trabalhando no decorrer de todos esses anos aí de carreira, então o que que impulsionou a participar de tudo isso foi realmente isso essa questão dessa mudança [...] a gente já viu uma necessidade de ter um outro documento e tudo mais, que a gente acaba usando outras coisas e não o currículo, por achar que ele não estava mais apropriado pra aquilo serviu num determinado momento mas ele já estava ultrapassada [...]. (EDUCADORA 13, 2020).

As educadoras 10 e 12 trabalharam na SME alguns anos antes da elaboração da PCEIM e falam sobre o que observavam e o trabalho que começaram a desenvolver acerca desse processo de elaboração:

[...] então em 2017 eu fui convidada pra ir pra Secretaria da Educação, como supervisora [...], E foi a primeira demanda que a gente identificou, porque a nossa proposta é muito antiga(inaudível), a nossa proposta acho que tem tipo, anterior, uns quase 20 anos, então ela tava bem desatualizada [...], a gente acabava que nem usava mais assim... eu tinha até meio que vergonha de professor que chegasse, recém-formada, de mostrá-la, então a gente acabava usando mais o próprio PPP da escola [...], e sentia essa demanda essa necessidade da rede, de ter uma proposta mas dentro da teoria histórico-cultural [...], uma coisa mais... mais atualizada [...]. (EDUCADORA 12, 2020).

A Educadora 10 fala sobre o seu trabalho em parceria com o Educador 2 na SME, do que se observava a respeito da necessidade de reformular a proposta, além da influência da BNCC no processo de elaboração da PCEIM:

[...] foi justamente o ano que a (nome de uma diretora) secretária na época [...], me chamou pra... pra trabalhar lá na secretaria com essa parte pedagógica, então, foi lá que eu conheci esse material antigo que a gente tinha, a proposta antiga que a gente tinha, e ele já estavam lá no movimento de superar essa proposta, porque ela é de... eu não tenho muita certeza da data, mas ela foi muito Baseada nos referenciais curriculares, então, os referenciais são de 98, a proposta é dali [...], daqueles anos, então, a gente tinha muitas críticas aí [...], eu não... não conheço esse material por não ter trabalhado na educação infantil do município só como professora de EMEF, mas eu conhecendo o material, a gente foi fazendo muitas críticas e essas críticas já haviam sido feitas pelo pessoal que já tava na ativa [...] conheceu e fizemos esse trabalho lá, a gente

foi continuando esse trabalho que ele tinha começado, de levar a essa... essas discussões com os professores e cada vez mais a gente foi se distanciando desse material [...], e apesar disso, as escolas, as coordenadoras, talvez por falta de estudos pessoais ou por fragilidade na compreensão [...], ou por preferir um suporte de algo que é oficial, a maioria das coordenadores ainda oferecia material pra os professores, dos professores novos [...] nessa época a gente já pensava numa nova proposta curricular, mas sempre uma proposta assim amplamente discutida [...], então, a gente ainda, como estava tão difícil de viabilizar Os encontros com os professores, já era uma situação difícil pensar em um (inaudível)... uma discussão ampla com essa proposta, era um projeto que não era pra o momento [...], E aí a gente também não tinha certeza de continuar lá, tanto é que não continuamos, mas a gente já falava sobre isso [...] eu não descarto toda essa necessidade que a rede como um todo já tinha de superar essa proposta antiga [...], Isso é... sempre foi muito falado por todos [...], mas também teve essa... essa influência, essa... essa... o que talvez um... chame de exigência da Base curricular [...], então, em 2017. (EDUCADORA 10, 2020).

A Educadora 10 fala também das palestras realizadas em parceria com docentes da UNESP, o que fez parte desse contexto de elaboração da PCEIM, relatos que serão expostos quando formos apresentar o ponto de equivalência 7.

Nas falas que caracterizam o ponto de equivalência 3, podemos observar que os entrevistados pontuam algumas questões a respeito da proposta antiga e a necessidade de se pensar uma nova, contemplando o que se acredita ser um currículo para a Educação Infantil do município. As diferenças estão no ponto de partida de tais considerações, por exemplo, há quem passou pela experiência como diretor ou docente no cotidiano escolar, utilizando a proposta antiga, como as educadoras 3 (entrevista apresentada no capítulo 1), 8, 10 e 12, e o Educador 2 (entrevista apresentada no capítulo 1), e que trabalharam/trabalham na SME, portanto, participaram do processo que contextualiza a elaboração da PCEIM; há quem não teve uma experiência intensa com a proposta curricular antiga no cotidiano escolar, como o Educador 4, mas que teve contato com essas informações e que formulou suas conclusões a respeito; e há quem observou o trabalho do cotidiano escolar com base na proposta anterior, formulou suas conclusões e participou do processo de elaboração da PCEIM, como a Educadora 9, por exemplo.

O ponto de equivalência 4 - Escolha do capítulo por identificação ou facilidade do tema – foi identificado nas falas do Educador 4 e das educadoras 8, 9, 10, 11, 12 e 13. No caso da Educadora 8, foi relatado a respeito da organização dos GT's, referente às formas de escolha do tema, na pergunta 2, portanto, a fala da Educadora 8 que aqui apresentaremos, será de seu

segundo dia de entrevista. Isso ocorreu justamente pela liberdade que foi dada aos entrevistados para falarem sobre esse processo.

O Educador 4 e a Educadora 8 relatam sobre a formação dos GT's, mostrando que a escolha inicial foi oportunizada aos diretores, que seriam os coordenadores desses grupos: “[...] e aí no dia tinha uns tópicos lá [...], e daí aí a gente fez uma... uma identificação [...], “ah, com que você se identifica? [...], com o que você gostaria” [...]... inicialmente os diretores, e aí os professores foram também, fizeram o mesmo [...]” (EDUCADOR 4, 2020). A Educadora 8 falou sobre ter participado da reunião de formação dos GT's, já que na primeira entrevista ela não havia lembrado de sua participação no dia, além de citar sobre a disponibilidade por parte da SME, de materiais previamente selecionados aos estudos dos GT's, organizados em pastas:

Eu lembrei que eu participei sim da reunião, é que foram tantas reuniões no ano que eu acabei me enganando, eu participei dessa que ela dividiu GT's, só da primeira em que ela dividiu os GT's eu estava presente sim, mas foi ela quem falou, e assim, ela compartilhou ideia com os grupos, E aí cada diretor pôde escolher de qual tema gostaria, qual Capítulo gostaria de fazer, havia assim, uma orientação básica pra esse capítulo e eles foram depois remodelando e conversando em particular com a (nome da supervisora) [...], e com os próprios grupos deles foram formando os grupos e estudando pra escolher o melhor horário, melhor local, pra poder participar, mas eu me lembrei que eu participei sim nessa reunião, eu me lembrei porque nós Montamos algumas pastas com alguns textos de embasamento pra esses grupos [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

A Educadora 9, se referindo à escolha dos temas, cita sobre a escolha de outra diretora e fala também sobre alguns conteúdos que fariam parte do capítulo que ela escolheu e sua defesa em prol desses conteúdos nas reuniões realizadas na SME:

[...] E aí então... aí ficou... ficou entre o número 3, o 3 e o 6, que acabou que a (nome de uma diretora) fez e na hora lá a gente decidiu que ela que ela faria sobre a questão do currículo, que era ela, e dos espaços, tempos, enfim... todos os conceitos que ela trabalhou, voltado para pesquisa dela, e que eu faria então a defesa das concepções mais teóricas da teoria, e aí a pedagogia Freinet não entraria, não entraria, foi uma luta para convencer... Porque muitos diretores falavam assim lá na hora, “mas é só técnica” eu falava: “gente, não é, e eu vou provar para vocês que não é” [...] e a (nome de uma educadora), que também trabalhou no capítulo 6, junto com a (nome de uma diretora) no mestrado dela, ela fez um diálogo entre o Vygotsky e o Freinet, eles nunca conversaram, mas ela estabeleceu as aproximações deles [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

A Educadora 10 fala sobre a relevância dos temas que foram apresentados pela equipe da SME no dia da reunião de escolha e formação dos GT's, considerando que foi democrática essa dinâmica e mostra sua satisfação com o tema que coube ao seu grupo:

[...] foi quando a gente foi numa reunião até no fim do período eu lembro bem dessa reunião [...], as pessoas estavam bastante interessadas [...], os temas foram bastante relevantes, a escolha foi bastante democrática [...], conseguimos ficar com o tema que é do... do que é muito próximo [...], tudo na verdade é o molde [...], dos nossos estudos [...], do conteúdo dos nossos estudos mesmo, o que é o que a gente chama de coração da proposta [...], claro que a gente vai puxando a sardinha pra o nosso lado (risos) [...]. (EDUCADORA 10, 2020).

A Educadora 11 falou sobre sua escolha, que foi baseada na afinidade com o tema, relatando inclusive algumas críticas sobre não ter ficado no grupo que a diretora da escola na qual trabalha seria coordenadora:

[...] eu fui na verdade no GT da (nome de uma diretora)... da organização de espaço, tempo e relações. Até na época até gozaram de mim que eu ia abandonar minha diretora, não era uma questão de abandonar, era uma questão que eu me identifico muito mais com o pedagógico, então cada um tem que ter a sua identificação... eu com esse negócio de lei, de história, não é comigo, sabe? Eu sei que uma coisa caminha junto com a outra, mas assim... cada um tem uma afinidade, não é? Então eu gosto mais lado pedagógico, do lado... então eu fui para o GT da (nome de uma diretora) [...]. (EDUCADORA 11, 2020).

As Educadoras 12 e 13 falam sobre a escolha do tema de seu GT com foco no estudo, ou seja, o motivo principal dessa escolha foi pelo fato de ter que ir atrás do estudo daquele tema: “[...] então a gente falou vamos pegar avaliação que era também um assunto assim não que nenhuma de nós tivesse alguma pesquisa na área nada disso a gente teve que ir atrás mesmo só tinha prática não tinha teoria [...].” (EDUCADORA 12, 2020). A Educadora 13 também disse “[...] nós ficamos com avaliação justamente pra fazer esse estudo [...].” (EDUCADORA 13, 2020).

O ponto de equivalência 5 - Interesse em estudar/ estudar a BNCC – foi identificado nas entrevistas do Educador 4 e educadoras 5, 7, 8, 10, 11, 12 e 13. O Educador 4 fala sobre a importância do estudo à função de diretor de escola, para orientar o trabalho da equipe escolar: “[...] e aí eu penso muito assim [...], como que você vai fazer? [...], que nem, o diretor ele é responsável pela formação da equipe [...], então como que nós vamos nortear isso, o que que eu vou for [...]” (EDUCADOR 4, 2020). As Educadoras 5 e 7 falam sobre o interesse que tiveram em estudar e conhecer a BNCC, mesmo antes da elaboração da PCEIM:

[...] tive interesse [...] a partir dos Campos de experiência [...], a gente acho que começou em Julho [...] a... participar [...], dos Campos de experiência, e até então eu escutava muito falar da BNCC, mas eu não... eu tinha curiosidade

[...], eu não tinha ainda tido contato [...], com... com o documento [...], e eu queria entender é, um pouco [...], sobre a BNCC, sobre o momento que a gente tava passando [...], que foi meio que uma transição [...], e... Então tinha os campos de experiência [...], que a gente tava fazendo acho que a cada 15 dias, não lembro agora direitinho [...], a gente tava fazendo e... Teve uma vez eu não vou me lembrar o mês que a diretora... a diretora (nome) [...], na época do (escola), ela veio com um convite da Secretaria da Educação de um grupo de estudos onde a gente estudaria [...], a... A BNCC e começaria [...], daria início a elaboração da proposta e quando eu fiquei sabendo desse grupo de estudos eu fiquei muito interessada [...] [...] é... na verdade assim... eu fui mesmo primeiro pela curiosidade, porque eu queria conhecer a BNCC, apesar de que na primeira reunião, a gente dividiu os grupos, e aí a gente usava [...], a BNCC como documento orientador, mas a gente não se aprofundou no estudo [...]. (EDUCADORA 7, 2020).

A Educadora 5 falou também sobre não ter compreendido, inicialmente, que se tratava da elaboração da proposta, mas sim que seria um estudo da BNCC, assim, seu interesse foi pelo estudo:

[...] não sei se a gente entendeu errado [...], diferente, porque a impressão que deu quando comunicaram a gente foi de que a gente ia fazer um estudo sobre a Base [...], então assim... (risos)... pra mim... então eu falei assim... não, legal, eu quero saber mais sobre a Base, então a gente foi nesse intuito [...] a gente achou que era o estudo da Base, aí a gente foi [...]... a escola falou tal data, tudo... aí a gente ia... “então vamos”... a gente “tava” achando que era mais um curso do que propriamente para fazer a Proposta Curricular [...]. (EDUCADORA 5, 2020).

A Educadora 10 fala sobre o interesse em conhecer a BNCC para criticá-la: “[...] Montamos até um grupo de estudos nosso [...], assim não era oficialmente da rede, mas a gente queria ir... entender, estudar melhor esse material pra... poder fazer a crítica dele [...]” (EDUCADORA 10, 2020). Já a Educadora 8 fala a respeito das ações da SME para incentivar os estudos referentes à BNCC e também parcerias com docentes da UNESP, além de relatar sobre sua busca por estudar a THC com o intuito de também olhar de forma mais crítica para a BNCC:

[...] o (nome do secretário de educação), que é o nosso secretário de educação e a nossa supervisora a (nome da supervisora) ela, eles fazem parte da undime, eles são representantes da undime, e eles passaram então a participar dos encontros relacionados a essa construção, O que houve também, nós passamos já desde o momento que ela começou a participar desses encontros, desses estudos, a nos inteirarmos desse processo, Porque aí todas nós assistente técnicas passamos a pesquisar, estudar, verificar assim todos os materiais do MEC que vinham a esse respeito, todos os materiais de outras redes que vinham falando da Base pra a gente ir construindo a nossa visão [...] então eu participei também, tem um grupo de estudos do pessoal da teoria histórico-

cultural com a (nome de uma docente da UNESP) e as meninas lá no (nome de uma escola) pra poder verificar essa questão de você olhar pra todo esse documento da Base de uma forma mais crítica então nosso intuito desde o começo foi fazer esse documento da melhor maneira possível com a maior criticidade possível, com a maior participação possível, então nós passamos a estudar a buscar tudo isso conforme foram passando nas etapas e estudar um pouco mais a Base com diversos olhares sobre ela pra a gente poder construir um caminho nosso [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

As Educadoras 11, 12 e 13 falaram sobre a busca por estudar o tema do capítulo do qual estavam participando da escrita: “[...] porque eu falei assim ‘eu sei que eu me identifico com isso’, e outra coisa também já, já vinha buscando esse mestrado, [...], então já vinha nesse processo de estudo há anos [...]”. (EDUCADORA 11, 2020). No caso da Educadora 11 foi por interesse pessoal em aprofundar um estudo que já vinha realizando para o mestrado. A fala da Educadora 12 sobre o estudo do tema do GT já foi aqui exposta no ponto de equivalência 4 e, Educadora 13 fala sobre a busca por estudar o tema escolhido para estudar e aprimorar a prática:

[...] nós ficamos com avaliação justamente pra fazer esse estudo, porque pra escrever o capítulo referente à documentação pedagógica, a gente teria que estudar bastante, então foi uma oportunidade que teve pra a gente, de estudo mesmo, a documentação pedagógica, e contribuiu muito pro nosso dia a dia aqui né, até o dia que a gente tava buscando também algum tempo mas foi... foi dessa forma [...]. (EDUCADORA 13, 2020).

Nas falas do ponto de equivalência 5 podemos observar um interesse em aprofundar os estudos, seja da BNCC, da THC e etc., questão relevante às participações desses agentes na elaboração da PCEIM. Como diferenças, podemos identificar as motivações de cada um, por exemplo, querer estudar por ser a função do diretor, conhecer a BNCC para criticá-la ou apenas para ampliar o conhecimento, trabalho junto à SME para estudos para as equipes escolares, entre outras.

O ponto de equivalência 6 - Escolha do capítulo por afinidade com quem escolheu aquele tema – foi identificado nas falas das entrevistadas 5, 7, 12 e 13: “[...] e aí eu e a (nome), a gente... por questões que a.. a (nome) já conhecia a diretora (nome) [...], do (nome da escola), por questões de afinidade, ela falou assim “ah eu vou para lá”, e como eu conheci a (nome), eu falei assim... “não eu vou junto também [...]”... (risos) [...] ”. (EDUCADORA 5, 2020).

A Educadora 7 relatou:

[...] primeiro eu escolhi porque é... assim, eu fui pro grupo, da... da avaliação [...], é... e a minha primeira escolha não foi pelo tema, foi porque a diretora que escolheu, que é a (nome) do (escola), eu já tinha trabalhado no (escola), então eu conheço ela, eu sei do trabalho dela [...], o quanto ela é competente [...], estudiosa, dedicada, então eu por [...], afinidade então eu me sentir mais segura indo para o grupo dela [...]. (EDUCADORA 7, 2020)

As educadoras 12 e 13 falaram sobre a escolha do tema por trabalharem juntas e serem próximas, o que facilitaria o andamento: “[...] então a gente como já tava a (nome de uma diretora) eu e a (nome de uma professora), a gente já decidiu ficar no mesmo grupo pra trabalhar juntas, pra facilitar o trabalho [...]” (EDUCADORA 13, 2020). A Educadora 12 disse também:

[...] É, porque assim, a gente se apoia, se ajuda, já sabe [...], já tem essa... esse companheirismo, esse trabalho de anos e fica mais fácil porque aí a gente tá junto o tempo todo, aqui, aí eu encontrei tá, o texto eu encontrei tal texto, a gente já discute aqui na hora [...], porque até as reuniões que aí veio pessoas de outras escolas que escolheram também trabalhar essa temática [...]. (EDUCADORA 12, 2020).

O ponto de equivalência 7 - Participar com a condição do documento não se limitar ao conteúdo da BNCC e município assumir a THC como base curricular para a Educação Infantil – foi identificado nas entrevistas das educadoras 8, 9, 10, 12 e 13. A Educadora 12 critica a BNCC, falando sobre a importância da Educação Infantil do município se basear na THC e que o principal motivo que a moveu na elaboração da PCEIM não foi a imposição legal da implementação da BNCC:

[...] Ah eu acredito que a... a Base [...], [...], a Base, BNCC, tinha um prazo estabelecido [...], mas é... nós assim, particularmente, não é, Não era essa é a grande preocupação de atender uma... uma determinação legal porque tem tantos outros documentos bem melhores [...], (Risos) que nunca foram seguidos que até deveriam e não são seguidos, então assim, essa imposição não foi o que nos moveu talvez tenha movido a secretaria, A equipe que está lá, mas nós enquanto escola não o que nos moveu foi mesmo o desejo de estar tendo um movimento norteador que a gente acredita dentro dos princípios das da [...], da nossa teoria [...]. (EDUCADORA 12, 2020)

Ao relatar sobre como trabalhou o GT que fez parte, a Educadora 8 fez uma crítica à BNCC, falando sobre as formações dos professores coordenadores, a respeito da falta de linha teórica e da busca em conhecer o que falava o documento:

[...] cada uma ficou com o campo de experiência pra se dedicar, estudar aquele campo, ou seja, buscar teoria, buscar elementos que irão contribuir nesse

momento, era assim, apresentar o campo nas reuniões de professores coordenadores, ou seja, a gente foi destrinchando a Base, foi acrescentando elementos porque eu lembro bem assim que a minha tortura quando eu comecei meu primeiro contato com a Base, eu levei um grande susto, porque aí eu fui procurar quais eram os autores que embasavam a Base, fui buscar os autores e cadê autor da Base, então foi esse processo, não tinha autor nenhum, não tinha uma indicação teórica, não tinha uma linha teórica, porque na verdade você até percebe ali e eu percebo né, a a questão das competências né, eles vão muito pelas linhas estudo das competências, mas não havia uma linha teórica, tem algumas coisas neoliberais muito claras ali, mas assim, a gente foi procurar né, o que que embasava, e foi estudar, e cada questão que eles apontavam a gente foi buscar a ler estudar sobre aquilo pra depois saber falar e até saber passar os conceitos básicos pra os professores, então assim, vamos estudar a Base pra poder... porque depois a gente tinha um processo também que a cada campo de experiência, a cada 15 dias. a gente apresentava esses conceitos dos Campos pra os professores coordenadores. porque os professores coordenadores é que levavam isso pra escola [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

A Educadora 13 fala mais diretamente sobre a intenção de levar as ideias acerca da THC para a elaboração da PCEIM: “[...] então aí a gente já, já, já quis participar pra enfim, pra levar as ideias e pra garantir aquilo que a gente pensava que a gente acredita que é o certo né, pra garantir isso também e fazer parte dessa construção, desse documento que é tão importante pra educação infantil né? [...]” (EDUCADORA 13, 2020).

A Educadora 10 relata sobre quando esteve trabalhando na SME, quando foram feitas parcerias com docentes da UNESP, com o intuito de estudar e reformular a proposta antiga, que estava “defasada”:

Foi 2015 que eu cheguei e a gente acha que concretizou isso em 2016 foi quando a gente pensou por níveis [...], por maternais, por níveis então, era pra todas as professores daquele Maternal ou daquele nível [...], que vinham e iam pra secretaria no encontro com o texto previamente lido, previamente enviado pra eles, então, foi uma organização muito legal, na verdade eram palestras [...], mas tinha uma preparação prévia pras pessoas também poderem participar de forma [...], mais integrada, a gente levou a professora (nome de uma docente da UNESP), que tava com a gente nessa programação [...], desde lá trabalhando bastante junto a professora (nome de uma docente da UNESP) então, professora (nome de uma docente da UNESP), falou bastante dos princípios da teoria [...], então, aliás [...], só esclarecendo, a gente... pensando na superação dessa proposta antiga, mediante os elementos da teoria que a gente sempre estuda [...], já Estudava na época, a gente que eu digo eu e o (nome de um professor), que estávamos à frente deste trabalho e a rede toda [...], os coordenadores muito interessados em tudo isso e essa produção muito grande acontecendo principalmente aqui em Marília que a gente tem [...], ah o privilégio de ter a Unesp que estuda, que tem um núcleo grande que estuda a teoria histórico-cultural, e que tem esse trabalho voltado pra educação

infantil também especificamente [...], no caso aqui da Unesp liderado pela professora (nome de uma docente da UNESP) [...], que já tá aposentada mas atua diretamente na educação infantil, enfim a gente tinha esses contatos e esse desejo de montar [...], as coisas e a gente foi conseguindo fazer isso por intermédio [...], desses por meio dessas desses eventos que a gente conseguiu organizar [...], com os professores e fazendo essas discussões [...]. (EDUCADORA 10, 2020)

Mais adiante, a Educadora 10 fala sobre a relevância da obrigatoriedade de implementação da BNCC, porém, relata que houve uma movimentação para que o conteúdo da PCEIM não se resumisse ao que propõe esse documento:

[...] fica essa coisa que parece que é meio obrigatória, a gente se enfiar dentro desse documento a Qualquer Custo, nem... nem... nem penso e vejo que não foi isso que a gente fez, embora a proposta tenha um viés muito grande [...], da Base, e tanto é que tem um capítulo todo dedicado aos Campos de experiência [...], enfim, Então, esse documento, eu penso que foi um dos starts pra esse movimento todo acontecer [...], e... e aí quando foi proposto isso, é... essa construção [...], da... da... da... da Base, a gente sempre quis tá dialogando, trazendo muito para o diálogo [...], nas reuniões de coordenador, de diretor [...] pra que a gente pensasse Claro em fazer a nossa proposta, mas que ela não precisasse ficar tão articulada com a Base, porque a gente entende que a gente tem condições e tá em busca [...], de aprimorar essas Produções, de fazer uma educação que saia [...], dos quadradinhos que a Base propõe [...], Assim como sair dos quadradinhos dos RCNEI's, então, assim... é um movimento claro que ainda... como a estrada é muito longa, mas a gente tem dia... e entende que a gente tem condições locais pra superar esse documento, pra superar essas formas de organização (EDUCADORA 10, 2020).

Ademais, ela fala sobre a busca que tiveram em estudar a BNCC para poder falar sobre seu conteúdo, com colaboração de docentes da UNESP:

[...] era necessário que tivessem os campos, pensou-se assim então, pelo menos vamos questionar os elementos que cabem dentro desse Campo pra gente responder, o pensamento expandir o entendimento, e não encaixotar o entendimento nesse processo, é legal dizer também que a gente teve alguns professores convidados pela secretaria pra falar exatamente da Base, Como que essa Base refletiria nos locais e tal e a gente tinha os que diziam e (nome de uma docente da UNESP) foi uma dessas [...], com todo o jeito despojado dela, que falava olha vocês tem condição de fazer algo muito melhor do que a Base está propondo [...]. (EDUCADORA 10, 2020).

A Educadora 9 também fala sobre a implementação da BNCC e do que foi feito para que não fosse colocado apenas esse conteúdo e também sobre a escolha do tema que trabalhou no GT:

Quando eu fiquei sabendo, eu falei: “ai, mas por que que a gente vai fazer isso?” (inaudível), então a intenção [...] então era fazer isso aqui, entendeu? Pegar a BNCC, mudar, fazer nanana, e fazer essa lista aqui, (a entrevistada mostra partes da proposta curricular) entendeu? Pra eles era suficiente isso aqui, pela... proposta curricular seria isso [...] literalmente um recorta e cola. Na época, aqui na escola, era cortava com a tesoura e colava com a cola [...], isso daqui... a intenção era essa, com muita luta a gente então conseguiu fazê-los compreender que mais do que ensinar, a gente precisa ter uma teoria de base pra poder operacionalizar aquilo que tinha de conteúdo [...], aí então a gente foi discutindo [...], e foi exaurível o nível da discussão [...] e aí então ela já veio com esse esquema que já tinha discutido em reunião de coordenação, que a gente não queria só isso, que a gente queria que tivesse, onde fosse feita a oferta é... mais do que oferta [...], a defesa [...], teórica que a gente tinha definido, e então foi exposto lá todos os temas. E aí os diretores foram escolhendo, eu falei eu quero pegar o 3, porque eu quero defender [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

A Educadora 9 fez uma menção à maneira que era a proposta anterior, dizendo que sua permanência seria mais adequada se o conteúdo da PCEIM fosse com base apenas no que traz a BNCC:

[...] aí a gente fez, a gente brigou pra... pra nós, pra mim, de verdade, a proposta é isso (a entrevistada mostra outra parte da proposta), para eles é isso daqui (a entrevistada mostra outra parte da proposta), porque a gente é... o nosso maior receio, nós, os diretores, que temos uma visão mais progressista da educação, a gente não tem que ter um manual, ao invés de colocar a expectativa 1234 5, ou elas colocarem igual ta na Base “EI01...” não tem lá? um código enorme? Imagine como é difícil pras professoras, então é melhor voltar pro 123456 do que essa daqui, eu nem sei se a Base tá ali, era “EI” de Educação Infantil [...], aí é o eixo e o número e o resto lá... aí eu falava... Mas vai ficar muito mais difícil pras meninas copiar esses números [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

Ela complementa falando sobre o que não achava adequado para a PCEIM, fazendo a defesa da presença da THC no currículo, mencionando a relevância dos estudos acerca dessa teoria quando dois colegas de profissão foram trabalhar na SME:

A minha única condição era não fazer lista nem tabela [...] Eu fui pra tentar propor da gente fazer então um documento mais amplo, que fizesse então, que contemplasse porque a gente precisava desde 2013 [...] quando a (nome de uma diretora) assumiu a..., a (nome de uma diretora), que é a diretora do (nome da escola) assumiu a Secretaria, que ficou essa, a (nome da diretora) e o (nome de um professor) foram para Secretaria, sabe? Começou-se a trabalhar com a temática do Vygotsky, as coisas começaram a mudar um pouco, mas não era uma defesa clara, “nós somos histórico-culturais”, entendeu? Então, qual que era a nossa demanda? Que a Rede se assumisse que, que, que definisse “nós somos”, apesar de sermos governados por um prefeito do PSDB [...], apesar de tudo, a gente queria que saísse da boca da Secretaria que

somos uma Rede que defende a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural, então esse foi o nosso maior embate [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

Nas falas nas quais identificamos o ponto de equivalência 7, podemos observar o reconhecimento da importância da BNCC para a elaboração da PCEIM, mas também um processo de articulação ocorrido para que a proposta da Educação Infantil do município não resumisse seu conteúdo ao que traz o currículo nacional vigente, construção essa que já vinha acontecendo antes da obrigatoriedade dessa implementação, por meio de estudos e críticas à proposta anterior do município. As diferenças encontram-se no lugar ocupado por cada uma das entrevistadas quando se relata o processo de estudo, de formação anteriores ao processo de elaboração da PCEIM e da própria elaboração e suas condições. Por exemplo, as educadoras 8, 10 e 12 estiveram trabalhando na SME e participando do processo e das articulações anteriores à PCEIM e durante. Já as educadoras 9 e 13 participaram desse processo anterior, porém, diretamente do cotidiano escolar, como professora e diretora e, posteriormente, junto à formação dos GT's e discussões referentes aos conteúdos da PCEIM.

3.2 A escrita da PCEIM

As falas da segunda pergunta mostraram como foi a organização dos estudos e escritas dos capítulos da PCEIM. A segunda pergunta feita a cada entrevistado foi a seguinte: – “Como foi o processo durante a elaboração da proposta?”, e cada educador falou à sua maneira, que posteriormente analisada, o que culminou nos seguintes pontos de equivalência: 1. Levantamento de bibliografia referente ao tema do GT/Leitura de textos sugeridos pela SME; 2. Divisão da escrita por tópicos do capítulo/escrita individual ou em dupla referente ao tópico (dentro de um GT); 3. Leitura e discussão da bibliografia com o grupo em reuniões periódicas; 4. Elaboração com participação para além do grupo/aplicação no cotidiano; 5. Pensar na acessibilidade e facilidade ao professor no cotidiano/professor poder se embasar no que foi estudado; 6. Problemas e/ou modificações no grupo; 7. Escrita com contribuição coletiva do grupo; pontos que serão apresentados a partir daqui.

Os pontos de equivalência 1, 2 e 3 possuem uma relação direta, já que dizem respeito à bibliografia e organização de estudo dela nos GT's, sendo assim, serão aqui expostas as falas referentes aos três pontos. O ponto de equivalência 1 - Levantamento de bibliografia referente ao tema do GT/Leitura de textos sugeridos pela SME – foi identificado nas falas do Educador 4 e das educadoras 6,7,9, 10, 11, 12 e 13; o ponto de equivalência 2 - Divisão da escrita por

tópicos do capítulo/escrita individual ou em dupla referente ao tópico (dentro de um GT) – foi identificado nas falas das educadoras 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13; e o ponto de equivalência 3 - Leitura e discussão da bibliografia com o grupo em reuniões periódicas – foi identificado nas falas do Educador 4 e das educadoras 5,7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13.

A Educadora 8, que trabalha na SME, falando sobre sua participação na reunião de formação dos GT's, relata sobre a organização de referenciais bibliográficos disponibilizados aos grupos: “[...] nós Montamos algumas pastas com alguns textos de embasamento pra esses grupos [...]” (EDUCADORA 8, 2020). A educadora menciona as reuniões periódicas que eram feitas com os professores coordenadores das escolas, ocorridas já antes da elaboração da PCEIM, nas quais eram realizadas formações, concomitantemente aos eventos da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) frequentados pelo secretário municipal de educação e pela supervisora de ensino, além das parcerias com os docentes da UNESP, contexto que se relaciona com a PCEIM:

[...] acontecendo assim inicialmente essa formação das reuniões dos professores coordenadores, que são quinzenais, a gente sempre teve e quando a gente realmente começou a trabalhar com a construção da proposta já se iniciou os grupos de estudos, então pro grupo de estudo acontecer na escola, era necessário que esse professor coordenador já tivesse feito esse estudo e éramos nós quem fazemos essa formação esses estudos junto com eles E como foi da Unesp, então a gente foi fazendo essas parcerias, ao mesmo tempo que eles iam lá, faziam, e aconteceu o grupo de estudo, Aí logo em seguida, depois que já tinha iniciado esse grupo de estudo, foi se criando os grupos de trabalho, aí a gente começou a ver a parte mais assim da teoria que estaria ali embasando a construção dessa teoria [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

Ela fala também sobre como foram organizados os estudos do GT do qual fez parte, considerando as afinidades temáticas e as outras incumbências das funções dos integrantes do grupo:

[...] então a gente se dividiu como (nome de uma assistente técnica) já estava no outro, nós, eu e a (nome de uma assistente técnica) ficamos com “corpo, gestos e movimentos”, porque eu já tinha trabalhado psicomotricidade [...], o “escuta, fala, pensamento e imaginação”, porque já era uma facilidade minha, porque nós, nós temos algumas assim preferências também [...], algumas coisas a gente se identifica, então eu sempre trabalhei mais com alfabetização, com letramento, com essas questões assim antes de ir pra secretaria e a área que eu gosto de literatura essas coisas então eu escolhi o “escuta, fala, pensamento e imaginação” a (nome de uma assistente técnica), que é mais artística, ela ficou com “traços, sons, cores e formas” e em matemática, então nós fizemos duplas a (nomes das assistentes técnicas), pra a gente poder ir trabalhando [...] é porque assim, a gente teve que dividir um pouco esse trabalho, porque senão a gente não daria conta de fazer aquilo bem feito e mais

todas as outras demandas que a gente tinha, mas havia momentos em que a gente sentava ali, com os momentos da gente, ia pra reunião, e a gente tava todo mundo, e falava não, dá vontade de jogar tudo fora e começar de novo, sabe? (risos), foi assim tivemos os nossos momentos de angústia, mas a gente foi pra consolidar tudo isso, garantia essa voz, foi um trabalho assim... gratificante [...] (EDUCADORA 8, 2020).

O Educador 4 fala sobre a bibliografia utilizada no GT do qual fez parte, que se baseou nas sugestões da SME e também na ampliação das pesquisas dos textos referentes ao tema desenvolvido:

Nós começamos a estudar alguns textos que eles sugeriram e umas outras pesquisas que nós fomos fazer [...] Porque quando a gente fez a organização por grupo, então tinha, [...], algumas sugestões já, tipo nos foi dado assim... num envelopinho, [...], com o tema, algumas... sugestões de leitura e ai a gente foi fazendo, e ai vai ampliando [...]. (EDUCADOR 4, 2020).

Ele relatou como seu grupo organizava as reuniões e processos de construção do texto do capítulo:

[...] então assim, mas ai a gente se reunia, [...], acho que a cada 15 dias, lá no (escola), porque a (nome), coordenadora, também era do nosso grupo, [...], e ai ficava mais próximo do pessoal que morava, lá também... e ai a gente se reunia, sempre com um estudo, discutia, e ai a gente tentava fazer uma síntese do dia [...], o horário ficou meio que estipulado, sempre foi às seis, [...] Pelo... já que todo mundo podia, a gente às vezes só mudava o dia, [...] E ai dava algum recado “Ah, gente, oh, achei tal texto, vamo vê quem consegue ler pra essa semana?”, [...], as meninas achavam alguma coisa, mandava, ai a gente corria, montava [...] a gente discutia em relação a...[...] ao assunto, tentava... vê ai o que que... o que que tava claro, o que que de repente, a gente “ah, mas e isso?”, [...], isso... ai a alguém tentava esclarecer, [...], e ai a gente fazia uma síntese [...], (EDUCADOR 4, 2020).

A Educadora 5 relatou sobre como foi a organização do GT do qual participou, com reuniões periódicas, etc. No caso do grupo dela, foi feita uma divisão de tópicos referentes ao tema, entre os integrantes, para que desenvolvessem a escrita em duplas, inicialmente com o estudo de bibliografia sugerida pela coordenadora do GT:

[...] Depois, nós nos reuníamos, [...], depois do horário de trabalho, se não me engano assim... é, por volta das cinco e meia, assim, da tarde, geralmente era sempre de segunda [...] e aí a (nome), ela entregou alguns textos, [...], xerocados pra gente, que falavam de avaliação, tudo, e falou pra gente dar uma olhada, dar uma estudada [...] E aí foi quando a gente começou a se reunir, e foi assim... crescendo progressivamente, acho que no começo era uma vez a.. ao mês, depois foi sendo quinzenalmente, e aí a gente começou a definir aí o

que cada uma ia falar, escrever, e aí quando foi essa definição, ficou mais fácil, porque aí eu já sabia o que eu tinha que escrever e onde que eu tinha que pesquisar, [...], o que eu tinha que pesquisar pra poder escrever [...] e aí foi onde eu comecei a pesquisar isso, e aí a... a professora (nome), ela também... ela ficou com dois tópicos pra escrever sobre avaliação, e nós tivemos até um pouco de dificuldade em relação a como buscar, é... bibliografia que... que falasse a respeito [...]a (nome) é... dispôs até de... textos que falavam sobre avaliação, de outras propostas curriculares, de outros municípios, que foi muito interessante também, porque a gente pôde ver como é que funcionavam outros municípios, o que que a gente ia colocar no nosso, então assim, até definir o que cada uma ia escrever, demorou um pouco [...]. (EDUCADORA, 5, 2020).

A Educadora 5 falou também sobre a dinâmica das reuniões que aconteceram com base nos estudos por tópicos:

[...] a gente... discutia...um pouco o que cada uma tinha lido a respeito, sobre... sobre aquele capítulo, como que tava o andamento, o que ia escrever a esse respeito, mas assim... é porque não ficou tudo definido é... de uma hora pra outra, [...] Primeiro a gente foi discutindo, é assim... os pontos que precisavam ter, [...]... “Ah, o que que a gente acha interessante de colocar na avaliação?” [...] e aí depois, quando a gente escreveu, cada uma escreveu, e aí a gente teve até um intervalo maior até a gente se reunir, porque aí quando a gente se reunisse tinha que tá escrito, [...], a nossa parte a gente tinha que trazer escrita já, a gente se reuniu das outras vezes pra decidir a ordem, de como que ia ficar a ordem, [...] Pra... pra ir “*linkando*”, pra ir fazendo sentido, [...]... pra dar aquela...é, fluidez no texto [...]. (EDUCADORA 5, 2020).

A Educadora 6 fala sobre os problemas que teve em relação à formação do GT do qual participou, o que será melhor especificado quando falarmos do ponto de referência 6, o que resultou em um capítulo feito por uma só pessoa. Assim, ela fala da forma que fez a construção do capítulo, que se baseou em uma dissertação de mestrado e nas legislações:

[...] É... eu fui pesquisar [...], sobre um pouco da história da educação infantil aqui do município, aí eu encontrei um trabalho... aí conversando uma vez com a (nome) do... do (escola) (celular tocou...) e aí eu peguei, na verdade, como referência, usei muito de referência o trabalho dela [...] e e aí eu fui atrás, do que eu achei assim que tinha... das informações que eu precisava, ali o texto dela trazia bastante informação do... da... em especial do (escola) [...], que ela fez um trabalho voltado pro (escola), e aí eu usei o texto dela como base e a legislação também eu fui pesquisando também, construindo, [...], (inaudível) a Constituição, eu procurei na Constituição o que falava, [...], pra... pra ir utilizando as leis que a gente conhece também, pra construir a parte de legislação, tanto da... a nível nacional, [...], como a nível também municipal, que começou aqui em Marília com a... com a 3.200, [...], que é a lei do... do estatuto do magistério [...]. (EDUCADORA 6, 2020).

A Educadora 7 fala sobre como o GT se organizou para estudar, com base na bibliografia sugerida pela coordenadora do grupo, e como era a dinâmica das reuniões periódicas:

[...] A gente começou a marcar reuniões noturnas na EMEI (nome de uma escola) na EMEI (nome de uma escola) [...], reuniões a partir das 5:30 da tarde, e aí a gente iniciava com um lanche coletivo e depois a gente ia fazer as discussões e as, as trocas [...], sobre o assunto. Na primeira reunião é... a gente fez um levantamento bibliográfico, todo mundo que tinha algum texto sobre avaliação [...], trouxe e a direção [...], a coordenadora do grupo que era a (nome de uma diretora), Ela também junto com a coordenadora dela da escola, fez um levantamento de bibliografia e disponibilizou o material pra gente, pra a gente fazer a leitura [...]. (EDUCADORA 7, 2020).

Ela relata a respeito da divisão feita por tópicos, para que os estudos acontecessem em duplas e como ela e sua dupla se organizaram:

[...] Aí eu acredito que No segundo encontro a gente já fez a divisão do que cada pessoa iria escrever [...] E aí a gente se encontrava eu e a (nome de uma professora) a gente tinha uns encontros à noite [...], geralmente a gente ia na biblioteca da UNIMAR que a gente estudava lá a gente achava que era mais tranquilo e a gente ia fazendo as trocas [...], ah eu acho legal isso não não acho adequado e a gente foi montando os textos [...], eu e ela em conjunto [...]. (EDUCADORA 7, 2020).

A Educadora 9 fala sobre a organização das reuniões do GT que coordenou e das orientações vindas da SME:

Fizemos algumas reuniões, uma ou duas antes, pra a gente poder conversar sobre o que seria feito, qual era a proposta mesmo, porque a gente tinha um roteiro [...], nós tínhamos uma orientação sobre o que cada tópico tinha que contemplar [...] as reuniões aconteciam no final do expediente aqui na escola, o pessoal vinha pra cá e a gente então começou a debater a respeito dos tópicos que ficaram sob nossa responsabilidade [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

Ela fala também a respeito como foi a dinâmica da primeira reunião do GT e a divisão da escrita feita por tópicos, além de relatar sobre a teoria de base utilizada na elaboração da PCEIM e a ampliação para as técnicas Freinet, as quais estão presentes na escola de que a educadora é diretora:

[...] E aí a gente foi então... a gente, durante o período, a gente dividiu quem ficaria responsável, por exemplo, por cada tópico, porque a gente falou... temos o conceito de infância [...], criança, infância [...], na Educação Infantil, o conceito de cultura [...], e depois a gente também trabalhou sobre a questão do lugar ocupado pela criança, o lugar ocupado pelo professor, o lugar ocupado pela cultura, e junto com isso é... com a Teoria Histórico-Cultural como elemento de base teórica, eu também fiquei responsável por desenvolver o trabalho com a pedagogia Freinet [...] Nós debatíamos muito, porque

primeiro, como é com intuito de... com a responsabilidade na verdade, de ser a coordenadora, então eu fiz uma apresentação de todos os tópicos, e aí eu comecei a levantar tudo que elas já tinham de conhecimento sobre aquilo também, porque não adianta eu falar pra ela assim vai... vai escrever sobre... eu sou meio gaga às vezes... sobre o conjunto de cultura [...], mas eu queria que ela entendesse de que cultura a gente tava falando [...], então primeiro a gente fez todo o levantamento daquilo que elas já conheciam [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

A Educadora 9 também fala a respeito da organização das outras reuniões e as bibliografias que embasaram a escrita do capítulo, inclusive o livro de Costa e Mello (2017):

[...] as reuniões aconteciam no final do expediente aqui na escola, o pessoal vinha pra cá e a gente então começou a debater a respeito dos tópicos que ficaram sob nossa responsabilidade [...] então a gente usou aquele material como referência e eu, conforme a gente foi conversando sobre os tópicos, eu fui pesquisando os artigos [...] então a gente usou bastante a (nome de uma pesquisadora) na periodização falando de periodização [...], então a gente trabalhou com a (nome de uma pesquisadora), a gente trabalhou com a (nome de uma pesquisadora) lá da UEL, que foi minha professora que já teve aqui no Brasil, aqui em Marília, fazendo formação com grupo nosso, então a gente trabalhou a questão da teoria da pedagogia Freinet, com o artigo que ela escreveu junto com a (nome de uma autora) e com a (nome da autora), que faz parte do fórum Paulista de Educação Infantil, trabalhamos com a (nome de uma autora), trabalhamos com os próprios autores [...], então a gente trabalhou com alguns textos dos autores mesmo. Aí o pessoal ficou então com um período de ir... pra pesquisa [...], e aí como teve um tempo longo assim de preparação, a gente não teve muitos encontros assim, sabe? A gente se encontrou umas oito vezes ao longo desse projeto, desse processo todo [...].

A Educadora 10 relata sobre as ações iniciais acerca da construção do texto do capítulo que ficou sob responsabilidade do GT que ela coordenou:

[...] a gente discutiu os elementos do texto, a gente fez uma breve pesquisa bibliográfica [...], que tinha a respeito do texto [...], que tinha a respeito dos elementos do currículo, porque a gente fechou isso no início [...], a gente fechou os elementos que fariam parte do capítulo então, a ideia original da secretaria Juntando os elementos tempo, espaço, materiais e relações [...], como elementos do currículo e aí a gente fez então, uma pequena busca e de texto de outros autores fizemos algumas leituras, algumas discussões e partimos pra a escrita [...]. (EDUCADORA 10, 2020).

Ademais, relata também sobre a organização das reuniões do GT que coordenou, falando sobre como estudaram, discutiram as temáticas e sobre a divisão individual de leitura com posterior discussão coletiva:

A princípio os encontros foram fora do horário, no final do horário, no final do período, depois em algum momento a (supervisora) abriu possibilidades que a gente fizesse encontros dentro do período, até liberaram encontro, por exemplo, quem vinha de fora vir aqui e tal [...], contanto que que não... que fosse organizado claro, que não atrapalhasse o andamento da unidade então, a gente fez alguns encontros também no horário de trabalho [...] a gente discutia a revisão bibliográfica, que tal fez... essa pessoa ficou responsável pela leitura daqueles textos e a gente fez algumas discussões e pra essas discussões a gente ia levantando Quais elementos que não poderiam faltar naquele trecho do texto [...]. (EDUCADORA 10, 2020).

A Educadora 11 relata sobre a organização do GT que participou, na qual ocorreram buscas por referências que falassem das temáticas do capítulo e discussão coletiva do grupo, com posterior divisão de escrita:

[...] a (nome de uma diretora) fez um grupo de WhatsApp e a gente começou a se comunicar pelo grupo e marcar reunião aí marcou reunião nós... nós conversamos a respeito do, do nosso Capítulo e aí a gente começou a buscar leituras, todo mundo lendo os mesmos textos pra que a gente pudesse dialogar sobre as leituras , então cada... aí foi dividido é, as pessoas que iam buscar leituras a respeito do espaço, a respeito de tempo, e a respeito de... da cultura mais elaborada, das relações , então dividimos e a gente foi em busca de periódicos de (inaudível), fazer a busca nas plataformas digitais [...]. (EDUCADORA 11, 2020).

Ela fala sobre a periodização das reuniões do grupo, participação assídua de uma docente da UNESP no GT e novamente sobre como buscaram os referenciais bibliográficos:

Uma vez por semana, a gente saía 5 horas, todo mundo ia pra lá e essas reuniões eram pra isso, primeiro que que a gente vai, como é que a gente vai partir lá do início , então primeiro a gente vai buscar e (nome de uma docente

da UNESP) foi em todas não faltou nenhuma estava presente com a gente o tempo todo , então como que a gente vai buscar os materiais [...]. (EDUCADORA 11, 2020).

As educadoras 12 e 13 também falaram sobre como foi o processo de divisão, escrita e organização do GT, que se baseou no material fornecido pela SME:

[...] a primeira coisa que a gente fez foi fazer o levantamento bibliográfico que cada um visse o que tem em casa, o que precisasse [...], e trouxesse pra o próximo encontro aí a partir, aí a gente... fornecer um texto que a secretaria tinha sugerido que tá nesse livro “teoria histórico-cultural conversando com os professores e professoras”... e professores , então que Fala especificamente de documentação pedagógica, então a partir disso a gente pensou em seguir mais ou menos como tá aqui que tem alguns exemplos [...], de como pode ser feita a documentação que instrumentos que podem ser usados [...], e pensando nessa questão de reflexão de que faz parte do processo [...], de avaliação no tudo que envolve tanto planejamento quanto à execução e depois a reflexão pra replanejar, E aí a partir do próximo encontro, então trouxemos os textos, socializamos, tiramos cópia pra que todo mundo fosse se apropriando E acabamos decidindo assim de que cada uma é escreveria sobre aquilo que que ela se identifica mais [...]. (EDUCADORA 12, 2020).

A Educadora 13 fala também sobre a disponibilidade do referencial teórico de base feito pela coordenadora do GT:

[...] a gente fez uma reunião na escola pra estabelecer primeiro eu acho que a (nome da diretora) enviou um e-mail com o capítulo do livro teoria histórico-cultural e a gente partiu dele, a gente partiu de algum lugar e seria referência pra gente [...], e a gente partiu, acredito dele pra ler, pra começar a buscar, marcou uma reunião e daí nessa reunião a gente estruturou mais ou menos o que a gente ia eu acho que é isso (Risos), a gente estruturou mais ou menos o que cada uma... levantamos, olha vamos falar disso, fala disso, fazer uma introdução, vamos falar disso, da foto, seguindo mais ou menos... Capítulo propunha, e aí cada uma das participantes se incumbiu de pesquisar sobre um daqueles assuntos e escrever sobre ele, pra depois a gente juntar novamente, pra ver o que cada um tinha escrito [...]. (EDUCADORA 13, 2020).

Os pontos de equivalência 4 e 5 serão aqui expostos juntos, visto que estão relacionados a assuntos semelhantes falam sobre a prática no cotidiano escolar do que se escreveu em cada capítulo da PCEIM e na facilidade de base de conteúdo para o professor utilizar o conteúdo da proposta. O ponto de equivalência 4 - Elaboração com participação para além do grupo/aplicação no cotidiano – foi identificado nas falas do Educador 4 e das educadoras 7, 8, 10; o ponto de equivalência 5 - Pensar na acessibilidade e facilidade ao professor no

cotidiano/professor poder se embasar no que foi estudado – foi identificado nas falas do Educador 4 e educadoras 7,8,9 e 10.

O Educador 4 relatou que, para elaborar o texto que ficou sob responsabilidade de seu GT, tiveram como base os trabalhos como docente e pesquisador dos integrantes do grupo:

Então tinha uma professora ingressante, assim... já tinha uma experiência na Educação Infantil, mas em Garça, [...], e no particular, e aí a gente tinha as meninas de muito tempo, de mais de 20 anos de Rede, [...], a (nome), a (nome), a própria (nome) que não tem 20 anos, mas tem 10, e aí el... a gente foi, foi... foi contribuindo com tudo isso, [...], então, as experiências delas e a nossa... os nossos estudos [...] E aí também a gente se, é... embasou muito na prática das meninas, já na experiência mesmo, que que elas tinham, [...], na época, a (nome), ela tinha... sido coordenadora do (escola), [...], até dois mil e dezoito, ela foi de dois mil e... nove eu acho, à dezoito, então ela também tava bastante por dentro da teoria, a (nome), ela, o mestrado dela é em Práticas, [...], então, é também dentro da teoria, [...], então aí a gente foi... foi estudando [...], os autores, os textos que falavam, e aí [...]. (EDUCADOR 4, 2020).

Ele também falou sobre a aplicação do que estavam construindo no cotidiano escolar, além da produção de registros dessa prática para a proposta:

[...] e o que a gente conseguiu que eu gostei bastante, foi que as meninas que estavam em sala, tudo aquilo que a gente tava estudando, elas colocassem em prática, [...], então quando a gente... se você depois tiver a oportunidade, o nosso texto, também de uma forma condensada, porque não ta... não teve, [...], porque aí precisou fazer as... o nosso texto, ele tá nos campos, da fala e escrita, [...], e aí tem algum... tem até a, assim... bastante sugestão de atividade, envolvendo isso, e aí a (nome) gente tem algumas fotos com a (nome), principalmente, ela fez com as... com a turminha dela mesmo, então aconteceu mesmo, tudo o que a gente tava estudando [...]. (EDUCADOR 4, 2020).

A Educadora 7 fala sobre a utilização dos registros das práticas cotidianas dos professores das EMEI's, no capítulo do GT do qual faz parte:

Durante a elaboração, a gente pegou, a gente foi é... acredito que a (nome de uma professora) ela tentou organizar fotos [...], das EMEI's [...], pediu que algumas pessoas mandassem, que já tinham feito tais tipos [...], de avaliações, você pode ver que nesse capítulo tem muitas fotos [...] Então, quem tinha foto [...], Por exemplo, a professora (nome de uma professora) [...], ela contribuiu bastante com o arquivo dela é... ela colocava [...], agora aqui ó a gente já tem arquivo da EMEI (nome de uma escola), do Livro da Vida [...] Ela foi vendo que tinha os arquivos aqui, olha jornal de parede (nome de uma escola), então tenho... A gente, a gente descreve o tipo de avaliação de uma maneira bem fácil e acessível [...] E aí é... Logo em seguida a gente tentou colocar uma exemplificação [...], de um registro e fotos [...], registrando em fotos que

também faz parte [...], de um método avaliativo que também é descrito é uma forma de registro [...]. (EDUCADORA 7, 2020).

Ela fala também sobre como a escrita do capítulo possibilita praticidade ao professor no cotidiano e de como o grupo pensou em fazer pra deixá-lo prático:

[...] particularmente eu acho ele muito muito prático muito rápido [...], de você conseguir informação aqui tem o texto introdutório aqui já tem foto da roda de conversa da EMEI (nome de uma escola) (ela mostra as folhas a mim) [...] Então, como eu disse tipo assim, a parte do inventário Não fui eu que escrevi [...],... Mas a (nome de uma professora) queria deixar... tanto ela como nós no grupo queríamos deixar mais ou menos exemplificado [...], como forma de registro também [...], já que a gente tava falando de um registro [...], da avaliação como forma de registro [...] eu acho engraçado que quando ela fala de foto, ela coloca uma tabelinha ajudando [...], orientando os professores, o que você vai observar com a foto, documentar com essa foto, é bem acessível, sabe? Pra qualquer um que abrir, qualquer professor que abrir, falar assim acho que eu vou fazer uma roda da conversa, então ele tem um acesso rápido, ele já tem a simplificação da foto o que ele pode fazer então assim é um... é isso que a gente queria que qualquer professor ou pessoa da rede abrisse e já conseguisse entender que, que conseguisse ver a possibilidade de fazer [...]. (EDUCADORA 7, 2020).

A Educadora 8 fala sobre a importância da PCEIM ser um documento facilitador do trabalho do professor e que este se sentisse representado:

[...] tinha que ser uma coisa assim, que o professor pudesse ler se interessar, mas que também não fosse uma coisa assim... ambiciosa demais, porque a gente não... não... não prender ia atenção desse professor tinha que ser uma coisa mais objetiva [...] a gente queria que o professor se representasse, ele tivesse voz e aí assim, eu e você, percebe assim... muitas coisas que já... não vinham de encontro com aquilo que a gente acreditava e foi um grande desafio [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

A Educadora 9 fala sobre como a escrita foi pensada para o trabalho cotidiano do professor e da presença da prática dos professores na elaboração do capítulo:

[...] como... como que aquilo poderia então se tornar algo operacional e o professor desenvolver em sala de aula, então a gente foi fazer a defesa da pedagogia [...], porque aqui na escola a gente acredita que ela dá instrumentos para o professor executar os pressupostos da teoria [...], porque por exemplo, as técnicas mesmo [...], você trabalha com... com muitos elementos dentro da vida no processo de aprendizagem que os pressupostos são contemplados [...]

então assim... depois de algumas... algumas conversas sobre a teoria, que elas foram se aproximando das temáticas [...], então as professoras que estavam há mais tempo na... na sala, a (nome de uma professora) no caso que a professora que é a mais antiga de sala de aula, junto com a (nome de uma professora), que já tá mais tempo na Rede, ela falou assim: “...eu gostaria de falar sobre o papel da criança, porque hoje eu consegui enxergar depois de tanto tempo, que ela é a protagonista, então eu me sinto mais confortável, por exemplo, de dizer o papel da criança, ocupado [...], nesse processo, e eu sei muito bem qual é o meu lugar [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

A Educadora 10 também relata sobre a consideração da prática do professor durante a elaboração do capítulo que coordenou, sem ter uma regra a ser seguida, mas justamente com elementos da prática:

[...] a ideia era fazer elementos da prática, mas não de forma prescritiva [...] como receitinhas pra fazer mais, trazer elementos da prática, sendo discutidos com os elementos teóricos que a gente foi dando conta [...], a gente foi fazendo isso num outro desafio [...], numa linguagem que aproxima bastante do professor [...], uma linguagem que não fosse empobrecida mas que fosse acessível [...]. (EDUCADORA 10, 2020).

Alguns grupos sofreram modificações durante o processo de elaboração. O ponto de equivalência 6 - Problemas e/ou modificações no grupo – foi identificado nas falas do Educador 4 e das educadoras 6, 8 e 10.

O Educador 4 fala sobre algumas intercorrências no GT do qual participou:

[...] teve aquelas pessoas que só participaram no primeiro momento, ainda lá em 2018, porque aí depois teve a remoção, teve um pessoal que foi pra longe, [...], eu lembro da professora (nome), ela foi lá pra Zona Sul, [...], e ela já tem um cargo na EMEF também na Zona Sul, [...], então ela não conseguiu... tiveram outras professoras também a... que desistiram, a gente não ficou com a equipe toda não [...]. (EDUCADOR 4, 2020).

A Educadora 8 fala sobre as mudanças em seu grupo ocasionadas pela mudança de interesse de temática por parte de alguns integrantes:

[...] houve uma remodelagem no caminho pro... capítulo da transição, que era pra um grupo do (nome de um diretor) e da (nome de uma professora), E aí quando eles foram fazer a escrita desse Capítulo e apresentou, porque teve um momento também que... quando os capítulos já estavam incorporados, a gente fazia a leitura deles na secretaria e o professor (nome de um educador) fazia todo mundo, fazia... falei tudo, aí e (inaudível) assim apontamentos, questionamentos [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

A Educadora 10 fala um pouco sobre alguns integrantes que se inscreveram para participar do GT que ela coordenou, mas que não pôde comparecer: “ [...]nesse meio tempo a

gente teve gente que se inscreveu pra participar desse grupo [...], que escolheu esse grupo mas que nunca conseguiu aparecer [...], cada um que se motiva o pessoal, eram professoras [...]. (EDUCADORA 10, 2020).

O caso da Educadora 6 foi diferente, pois ela elaborou o capítulo sozinha, pois os integrantes do seu GT não se manifestaram:

[...] É, o meu grupo... ele na verdade não aconteceu, aconteceu assim só um... teve uma reunião em que foram... três, quatro pessoas na primeira, aí depois... que foi só da gente se encontrar, assim que marcou, foi algo assim... foi ind...indo em dois mil e dezoito, e quando ia efetivar pra gente se conhecer, e aí quando efetivamente, em dois mil e dezenove, iria começar o trabalho, então ninguém mais se envolveu [...]. (EDUCADORA 6, 2020).

Ela fala também sobre as tentativas de contato com os integrantes do grupo e de sua desistência:

[...] aí no fim a gente desiste [...], porque cê vê que não tem envolvimento, e também não dá pra ficar buscando toda hora [...], isso daí, se a pessoa pelo menos sinalizasse, mas ninguém deu um ok, ninguém falou um nada vezes nada [...] Então ficou aquele silêncio total, eu falei “bom, então [...]...”, como eu tinha assumido a responsabilidade, eu falei “agora eu tenho que dar conta” [...]. (EDUCADORA 6, 2020).

O ponto de equivalência 6 revelou diferentes formatos entre os GT's, com modificações durante o percurso de elaboração da PCEIM, seja por mudança de local de trabalho ou por ausência de manifestação que resultou em escrita individual, estas que caracterizam as diferenças entre as modificações em cada grupo.

O ponto de equivalência 7 - Escrita com contribuição coletiva do grupo – foi identificado nas falas das educadoras 9, 10, 11 e 13.

A Educadora 9 fala sobre a escrita do capítulo do GT que coordenou feita com participação dos integrantes, o que resultou em uma escrita coerente, no seu entendimento:

[...] e as meninas foram se afinando com... com as temáticas e a gente sempre [...] tava colocando, e esses materiais eram compartilhados no grupo, então elas vão escrevendo e daí quando tava pronto, todo mundo leu o texto de todo mundo, e elas fizeram apontamentos, a gente fez um textão assim... geral, onde todo mundo pôde colaborar, elas foram até pra me dizer se a costura do texto ficou amarrado, se ficou parecendo o trabalho é... uma coisa coerente [...], se não ficou com aspecto discrepante de escrita, e não... acabamos escrevendo um texto legal [...], e foi assim, mas foi bastante bacana sabe... sabe? [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

A Educadora 10 fala sobre a escrita feita de modo coletivo, com contribuições de todos os integrantes do grupo e a finalização feita por ela, com contribuição de uma docente da UNESP:

[...] A pessoa produzia e a gente ia, essa produção voltava pra uma reunião e dizia [...], “olha, aqui que você tem que explicar melhor, eu acho que esse elemento tá repetido” [...] ficou mais concentrado aqui na gente [...], comigo e com (nome de um professor), embora todas as alterações que a gente fizesse, a gente deixava marcado em cores diferentes, a gente acabou fazendo muito junto, Porque a gente aproveitava momento aqui na escola também [...], então, a gente mandava pra o grupo, o grupo olhava dava suas respostas [...], E aí a gente transformava em pretinho [...], incorporava no texto e foi assim então, a gente a gente foi mais [...], mais pilotando isso, e mais responsável por finalizar mesmo dar o lacinho, entregar [...]. (EDUCADORA 10, 2020).

A Educadora 11 relata sobre a dinâmica de escrita coletiva do texto realizada no GT do qual participou:

[...] E aí isso (nome de uma diretora) pra dialogar sobre essa pequena escrita Inicial, aí resolvemos que a gente a (nome de uma diretora) juntar em escritas, no texto único, ia passar por e-mail pra todo mundo, tivesse, acrescentando, e cada um numa cor, pra poder dar suas contribuições , então, nós separamos por cada um ficou com uma cor pra poder digitar e acrescentar, tá chegamos nesse ponto, nós percebemos que o texto ficou totalmente retalhado, certo? [...] A gente comentava e também foi passado por e-mail pra poder adiantar também a leitura prévia por e-mail, então terminar o espaço que tem lá, o grupo do espaço ficou eu a (nome de uma docente da UNESP) e a (nome de uma professora) , então eu escrevi, ia passava pra ele, aí ele punha outra cor, passava pra (nome de uma professora), Aí voltava de novo, tá pra que a gente pudesse estruturar nós três o texto isso foi via e-mail, desse subgrupo, que eram pessoas menos pessoas [...]. (EDUCADORA 11, 2020).

A Educadora 13 também relata sobre a escrita coletiva do GT, na qual uma pessoa foi ajudando a outra: “[...] cada uma trouxe o que já tinha escrito e nós fomos lendo, lendo toda essa parte que não estava completa, ainda fomos... Olha eu falando, olha talvez deveria acrescentar uma coisa, ou aqui precisa Isso, precisa aquilo, então vamos nos organizando uma ajudando a outra [...].” (EDUCADORA 13, 2020).

As falas referentes à 2ª pergunta mostram como foram organizados os GT's em relação aos estudos e escrita, como por exemplo a consideração em relação à praticidade ao professor no cotidiano escolar, e também algumas informações relevantes a esse processo, de modo geral.

Algo que foi bastante relatado nas entrevistas foi o fato de cada grupo ter que diminuir o texto final do capítulo para que fosse colocado na PCEIM. Outros exemplos são: a sugestão de textos feitos pela SME, parcerias com docentes da UNESP para formações dos professores coordenadores, a mobilização acerca da elaboração da PCEIM a partir da obrigatoriedade de implementação da BNCC, a elaboração dos objetivos dos Campos de Experiência da BNCC feita nas escolas e consolidado feito pela equipe da SME nas reuniões de professores coordenadores, certa dificuldade de adequação de horários para reuniões, entre outros aspectos.

3.3 Os entrevistados e os significados do processo de elaboração da PCEIM

A terceira pergunta feita a cada entrevistado foi a seguinte: “O que todo esse processo significou pra você?”. Como os pontos de equivalência se relacionam em sua maioria, os conteúdos das falas serão expostos de forma conjunta. São eles: 1. A importância de estudar – identificado nas falas do Educador 4 e educadoras 8 e 13; 2. Poder se inserir/interagir – identificado nas falas do Educador 4 e Educadora 9; 3. Oportunidade de contribuir com a educação do município – identificado nas falas das educadoras 5, 7 e 11; 4. Reconhecimento/realização pessoal/autoconfiança – identificado nas falas das educadoras 5, 6, 7 e 9; 5. Importância da construção coletiva/diversidade de ideias – identificado nas falas das educadoras 6, 8, 9 e 10; 6. Defender a THC/proporcionar uma base ao professor – identificado nas falas do Educador 4 e das educadoras 8, 9, 10, 12 e 13; 7. Disseminar conhecimento – identificado nas falas das educadoras 9, 10, 12 e 13.

O Educador 4 fala sobre a importância da oportunidade de estudar e de inserção na educação do município:

[...] o conhecimento, [...], o... essa inserção, porque eu tinha chegado há pouco tempo, e eu era do fundamental, [...].... chegado não, retornado, [...]? Mas eu era do fundamental, então foi... foi uma inserção, [...], porque você contar com um... com um grupo de pessoas, de diretores, também, e com outros grupos, de professores, de outras escolas, então tudo isso foi bem... bem bacana, [...], aproximou-me de algumas pessoas, [...], então eu acho que... que foi... também, contribuiu na... na minha... nas questões das minhas relações [...]. (EDUCADOR 4, 2020).

Ele fala também sobre a busca pela defesa da THC, da relevância de ter participado desse processo, além de considerar importante uma base teórica para nortear o trabalho do professor:

[...] essa possibilidade, de tá junto, de tá vendo a Rede buscar, [...], porque a gente sabe que essa efetivação, ela... ela vem buscar uma... um caminho, [...], um norte. Então, eu acho que o... o, o... [...]... participar desse processo possibilitou isso, [...], da.. da... tá acompanhando, [...], e... e ai e ai a gente tava sempre conversando, estudando, vendo, [...]? Porque... a gente sabe, [...], Laura, da... da importância da especificidade da escola, mas a gente também... acho que [...]... entende a importância de ter um... um norte, porque acaba que às vezes cê não tem esse norte, a... não tem o trabalho! [...]. (EDUCADOR 4, 2020).

A Educadora 5 relata sobre o sentimento gratificante de saber que participou da elaboração da PCEIM e a oportunidade dada aos participantes:

[...] eu achei muito importante de fato é... de ter sido aberto pra que nós pudéssemos fazer [...] E ai foi assim, muito gratificante olhar o documento, ver o nosso nome lá, falar assim “nossa, a gente participou desse processo” e... e lembrar das coisas e tudo [...] foi... foi uma assim, pra mostrar que a gente é capaz de escrever, pra mostrar que a gente pode contribuir, que a gente tem alguma coisa pra contribuir, é... é... foi assim, um orgulho ter o nosso nome lá [...]. (EDUCADORA 5, 2020).

A Educadora 6 fala sobre como se sentiu participando desse processo e olhando o resultado, o que lhe gerou uma autoconfiança:

Eu, ah, eu fiquei orgulhosa assim, [...], uma... uma questão de orgulho, uma questão também de crescimento, crescimento pessoal, porque você... de repente você se vê, [...], den... dentro do município, também como alguém... ah... que tem a sua opinião respeitada, que ali foi consultada, também [...]É porque de repente, eu falo, você se vê também no município como alguém responsável pela educação, então isso também faz bem pro... pro ego da gente, [...]? Então eu acho que foi um crescimento pessoal mesmo, a... é... eu buscar também um pouco de... da... como a minha parte foi uma parte mais histórica, [...]? Eu buscar também esse conhecimento, então, claro que tudo que eu colo... o que eu coloquei lá no papel, não é tudo o que eu... o que eu incorporei, porque você tem que ver várias coisas pra você selecionar [...]. (EDUCADORA 6, 2020).

Ela fala também sobre a importância de ter sido um trabalho coletivo, do fato de se reconhecer naquele documento e reconhecer também o outro:

Oh... eu penso que foi a questão da construção coletiva. Num processo de construção coletiva, às vezes nem tudo sai da forma que você... que você quer, [...], mas ai você tem que olhar por onde? É um pensamento... não é só seu, é um pensamento de todos, então quando você é... olha um texto, olha... olha o

trabalho final, você se reconhece, você se vê ali, a su... uma ideia sua, você aprende a... a ver também o do outro, [...], porque muitas vezes a gente só tá com o nosso ponto de vista, então eu acho assim, o que mais ficou é você conseguir ouvir o outro, entender porquê o outro pensa daquela forma, e você respeitar a opinião da... da, dos demais participantes [...]. (EDUCADORA 6, 2020).

A Educadora 7 relata sobre como se sentiu sabendo que participou da elaboração de um documento importante à educação do município:

[...] eu vi o... o trabalho ganhando forma e comecei a perceber a importância daquilo [...], da proposta da rede de ter uma proposta na rede Municipal e pra mim assim foi muito muito como eu digo [...] Gratificante [...], de saber que eu tive a oportunidade de participar [...], apesar de No começo eu ficar perdida e de ter contribuído um pouquinho, mas ter contribuído com essa proposta [...], e de ver a importância dela [...], no município, como que vai ser já é [...], o ano passado a gente já começou usar então assim demos o pontapé inicial, pra várias coisas não é assim pra mudarem pra então assim pra mim foi muito gratificante, eu fiquei bem emocionada quando eu abri, aquilo eu cheguei até a chorar assim, eu não acreditava que como que eu participei de uma proposta [...], de uma coisa tão grande e relevante [...]. (EDUCADORA 7, 2020).

A Educadora 8 fala um pouco sobre a importância de ter buscado estudar e também de saber ouvir outras opiniões a respeito do que ela escreveu, considerando que esse processo a fez evoluir:

[...] porque assim eu tive que me aprofundar em estudos, então eu tive que buscar muito, estudar muito, eu tive que ser mais humilde também, porque principalmente no momento em que você leva esse texto pra um seminário e que você vai ter a visão de muitas pessoas sobre aquilo que você escreveu e que você vai ter que buscar complementar aquilo, ouvir as diferentes opiniões, e quanto o trabalho em grupo do nosso grupo lá na secretaria, então isso me fez crescer enquanto pessoa, enquanto profissional [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

Ela fala também da satisfação em saber que contribuiu com a elaboração de um documento que servirá de base aos professores:

Olha, é muito bom você poder contribuir e como essa proposta é uma coisa feita a muitas mãos, tudo é muito bom, você poder estudar, contribuir e saber que de alguma forma você tá dando um embasamento pra esse professor refletir, pensar, nada fechada, de uma forma apreensiva, mas assim... eu me preocupo muito com esse professor que chega na rede, porque eu já estive

nessa situação, Então você chega numa rede, você vem da faculdade, você tá sem experiência, você é iniciante, você tendo um documento norteador, ele vai te ajudar a pensar a sua prática, ele te dá uma base teórica e ao mesmo tempo ele te dá indicações pra prática, pra você conseguir realmente desenvolver seu trabalho [...]. (EDUCADORA 8, 2020).

A Educadora 9 relata que considerou importante a interação ocorrida durante a elaboração da PCEIM e o fato de ter sido uma escrita coletiva:

[...] durante um bom tempo eu pude fazer contato com professores de outras escolas né, conhecer, partilhei com a (nome de uma diretora), com a diretora (nome de uma diretora) também, que trabalhou junto comigo né, me aproximei muito dela não só né, afetivamente, mas teoricamente a gente viu que a gente tinha muitas... muitas afinidades teóricas eu e a (nome de uma diretora) né, pôde colocar, fazer contato com as demais docentes, meninas jovens assim como você, que têm pouco tempo de Rede, de ingressantes ainda na carreira né, no serviço público e na escola pública [...] eu fiz questão que fosse um trabalho bastante coletivo, que todos participassem, todos escrevessem, que não fosse só a minha voz, o meu texto né, a minha redação, então isso dá trabalho. (EDUCADORA 9, 2020).

Ela fala ainda sobre a importância da linguagem da escrita estar longe de como se escreve academicamente, sobre a disseminação do conhecimento em relação aos conteúdos da proposta e do reconhecimento do seu trabalho, pelos profissionais da educação:

E assim... a gente poder falar sobre... sobre... sobre essas concepções de uma maneira, é... que fuja um pouco daquilo que a gente já tá acostumada a ler nos documentos acadêmicos, sabe? Que... que falar das concepções, que falar da Educação Infantil, seja simbolizado pela teoria, mas como produto daquilo que a gente vive diariamente [...], essa foi a minha principal tentativa, e o que mais me... me deixa satisfeita assim no final de tudo [...] a devolutiva do pessoal foi uma coisa que me surpreendeu muito positivamente, de pessoas que ouviam falar de mim, sabiam que eu tinha uma proposta diferente de trabalho e quando me viram se aproximaram e eu assim ganhei muitos amigos de *Facebook*, depois disso o pessoal começou a vir me pedir amizade no *Facebook*, me mandava mensagens, algumas pessoas ligaram aqui na escola, sabe? Vieram me conhecer, sabe? [...] eu acho que o principal ganho foi a gente ter chegado pra todos os docentes [...]. (EDUCADORA 9, 2020).

A Educadora 10 fala sobre que são vários os pontos de relevância no processo de elaboração da PCEIM, como fornecer um documento de base pro professor, a disseminação do conhecimento e o processo de escrita coletiva:

Eu penso que são vários pontos assim [...], a intenção de pensar [...], em elaborar textos e colocar ideias no papel [...], Colocar teorias no papel de modo a atingir os professores a dialogar com eles a oferecer elementos pra que ele pense [...], Teoricamente a respeito do trabalho esses elementos na, esse processo vivido pela gente no nosso grupo por exemplo [...], com muita, muita seriedade, com muito, muito trabalho coletivo, com essa possibilidade da gente ir mesmo se apropriando mais dos conceitos teóricos pra poder colocar pra fazer essa conversa com o professor [...] uma mobilização pra se pensar [...], no conhecimento pedagógico [...], pra se pensar nas práticas, pra se pensar numa orientação teórica pro professor [...], O professor que já tá lá, o professor que chega na rede Então, tem um pouco do, bastante interessante e volto a dizer assim, um conteúdo que não pode parar ali [...]. (EDUCADORA 10, 2020).

A Educadora 11 relata sobre a satisfação de ter feito parte desse processo:

Pra mim significou muita coisa, porque eu acho assim, que eu dei a minha parcela enquanto profissional, enquanto pessoa, tá, enquanto visão de educação infantil, que eu acredito, não significa que a minha visão é a certa, mas assim... teve uma colaboração lá, teve a minha voz [...], e eu fiquei muito feliz de ter participado de ter [...], estado junto nesse momento [...]. (EDUCADORA 11, 2020).

A Educadora 12 fala sobre como foi significativo fazer parte desse processo, que era algo que se almejava para a Educação Infantil do município:

Ai, eu acho que assim, foi bem significativo, porque era um desejo antigo nosso de ter uma coisa mais atualizada, uma ferramenta de estudo para os professores [...], dentro da teoria que a gente escolheu enquanto rede, então assim, foi bem gratificante participar de todo o processo [...] o processo todo valeu a pena [...] porque agora a gente tem uma proposta que realmente [...], que condiz com que a gente acredita com os nossos princípios [...]. (EDUCADORA 12, 2020).

A Educadora 13 enfatiza a importância de participar da elaboração de um documento que pode servir de base aos professores, além da satisfação pela oportunidade de estudo:

[...] a gente pensava assim Acho que esse documento Talvez ele que ele venha pra facilitar o dia do professor, porque pegar esse documento, o olhar e ver vamos supor, o professor pega e vai ver pra facilitar na elaboração das aulas e tudo e ter alguma coisa mas referente aquilo que a gente acredita e tudo mais , então eu acho que foi assim uma eu vejo esse documento pra mim como uma forma de facilitador nesse processo tudo aí [...], e a oportunidade pra mim também essa oportunidade de estudo, na verdade não é nem oportunidade,

porque nós fizemos isso fora do horário de trabalho, mas eu acho que a participação e a vontade que eu queria que eu também estava de participar [...]. (EDUCADORA 13, 2020).

Os pontos de equivalência identificados com a 3ª pergunta mostraram que, em sua maioria, os entrevistados ficaram satisfeitos em ter participado da elaboração da PCEIM, justamente por ser um documento importante para a Educação Infantil do município que já vinha fazendo parte de articulações que resultaram na proposta como está.

3.4 Os pontos de antagonismos e conclusão das análises

Durante as análises das falas referentes às perguntas, das diferenças e dos pontos de equivalência, identificamos dois pontos de antagonismos muito relevantes à PCEIM como está constituída. São eles: 1. A permanência da proposta curricular anterior (com base nas RCNEI's) e 2. A imposição da implementação da BNCC e conteúdo da PCEIM se resumir aos Campos de Experiências. As principais “demandas” referentes ao contexto de elaboração da PCEIM se voltaram a esses pontos de antagonismos, ou seja, partindo das equivalências identificadas as “demandas” resultantes foram as de elaborar uma nova proposta curricular para a Educação Infantil e, com a implementação da BNCC, que fosse uma proposta com uma base teórica, nesse caso a THC, com conteúdos para além dos Campos de Experiências.

Partindo disso, o processo de participação dos entrevistados ocorreu também com base em tais pontos de antagonismos e o fato da abertura de possibilidade de participação da elaboração da PCEIM, mostrou também que o interesse em estudar também foi relevante, o que inclui o conhecimento da BNCC, lançada no ano de 2017.

A análise das entrevistas realizadas, inclusive as que foram apresentadas no capítulo 1, mostraram que houve a imposição legal de implementação da BNCC, mas que houve também um processo de articulações em prol da mudança de proposta curricular para a Educação Infantil do município, processo esse que foi anterior ao lançamento da BNCC vigente. Os significados resultantes desse processo estão voltados para a satisfação de participação, da importância de disseminar o conhecimento, de ter sido um movimento coletivo, da oficialização da base teórica do Sistema Municipal de Ensino, entre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo identificar as “demandas” que levaram à elaboração da PCEIM, por meio da identificação das equivalências, diferenças e antagonismos, com base no que foi articulado durante esse processo. Sua origem foi baseada em minha pesquisa de TCC, na qual utilizei a TD como referencial teórico-metodológico, e nas reflexões acerca das limitações das conclusões da pesquisa anterior, o que nos levou a pensar em outras maneiras de pesquisar e conhecer as escolas e o que acontece em seu interior.

Dessa forma, formulamos o problema de pesquisa desta dissertação e procuramos respondê-lo com a seguinte construção: No capítulo 1, falamos sobre o histórico da gestão e do currículo no município de Marília SP, com base em legislações, documentos acadêmicos e entrevistas com educadores ativos. No Capítulo 2, expusemos a TD e os conceitos que foram utilizados para analisar as entrevistas realizadas. No Capítulo 3, fizemos a análise das entrevistas realizadas e transcritas, a fim de identificar as equivalências, diferenças, os antagonismos e as principais demandas que levaram à elaboração da PCEIM. Durante o percurso de análise, ocorreram mudanças no que se referem às expectativas colocadas nas entrevistas e procuramos explicá-las na construção do texto.

Na Introdução e no capítulo 1, há a contextualização que levou ao tema de pesquisa da presente dissertação, há a apresentação dos materiais utilizados, que são legislações municipais (como a que tornou o município um sistema municipal de ensino) e nacionais (que falam sobre a efetivação da Gestão Democrática e obrigatoriedade dos sistemas de ensino em elaborar seus currículos próprios), além de uma construção histórica da gestão e currículo no município de Marília e sua relação com o “político” e a “política” (MOUFFE, 2015). Para isso, utilizamos autores do CEPAE para falar dos conceitos acadêmicos sobre “gestão” e currículo”, o que mostrou, entre outros aspectos, práticas que potencializam a democracia, que podem ser diferentes do que é posto legalmente, uma prescrição da área da Administração/Gestão educacional e escolar, que diz o que a escola deve fazer, além da consideração de que os sentidos da escola não se fecham. Ainda no capítulo 1, apresentamos 3 entrevistas com agentes educacionais e participantes da elaboração da PCEIM, que falaram sobre currículo e indiretamente sobre gestão, falaram sobre a falta de organização curricular do município até o ano de 1997, sendo os materiais de base pedagógica elaborados pelas próprias equipes escolares, depois disso, baseados nos RCNEI’s, com realização de formações aos docentes, permanecendo essa organização curricular até 2016. Houve um trabalho da Secretaria

Municipal de Educação para modificar as concepções postas em relação à Educação Infantil e considerando as DCNEI's, o que envolveu dificuldades em relação a essas mudanças desejadas. Com a exigência da implementação da BNCC, somada aos incômodos com a proposta que estava vigente, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um trabalho de conhecimento dos currículos de outros sistemas de ensino, além de estudos da BNCC, com levantamento de problematizações e realização de parcerias com a UNESP para fazer as discussões e críticas. Para finalizar o capítulo 1, há a apresentação das concepções de currículo, inclusive no Brasil, com um histórico que permeou as ideias marxistas a partir dos anos de 1980, com destaque para Freire (1983) e Saviani (1984), e início dos debates pós estruturais, o que levou ao hibridismo como característica do currículo do país, considerando a existência de diversas concepções curriculares e com umas das conclusões de que o currículo possui um sentido de acordo com o tempo histórico e dos agentes envolvidos naquele tempo (CARVALHO, 2018).

Depois da explicitação da TD no capítulo 2, o capítulo 3 é constituído pelas análises das outras entrevistas, com base nas categorias da TD e conceito de “demandas”, mostra que a primeira pergunta feita aos entrevistados apresentou respostas de conteúdo relevante à constituição da PCEIM como está, foram apresentadas as “equivalências” identificadas na análise das respostas das três questões feitas, além das “diferenças” resultantes desse processo. Considerando, assim como Carvalho (2018), que o currículo é elaborado de acordo com o tempo histórico vivido pelos agentes educacionais daquele certo contexto, as principais “demandas” envolvidas na elaboração da proposta para a Educação Infantil, lançada em 2020, foram: obrigatoriedade de implementação da BNCC, somada à insatisfação com a proposta anterior, o que gerou a demanda de fazer com que o conteúdo não se limite ao que está posto na BNCC e o Sistema Municipal de Ensino assumir a THC como teoria de base (apesar do conteúdo da proposta não ser constituído apenas pela THC). Essas demandas levaram, entre outras ações, a formação de diretores e coordenadores das escolas, em parceria com docentes da UNESP e objetivos dos Campos de Experiências da BNCC elaborados nas escolas, envolvendo a equipe docente de cada escola municipal de Educação Infantil.

Dessa forma, podemos identificar a presença de ações da “política” e do “político”, ou seja, da imposição legal com base no currículo nacional, a BNCC, das reuniões que envolveram esse contexto nacional, e também a mobilização dos agentes educacionais do município que participaram diretamente desse processo em elaborar uma proposta com base naquilo que acreditam ser a Educação Infantil, a partir da insatisfação com a organização curricular anterior, naquele momento histórico, o que resultou na PCEIM como está.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios teóricos-metodológicos para as pesquisas em Administração/Gestão Educacional/Escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº 135, p. 465- 480, abr.-jun., 2016.

ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E.; PARRO, A. L. G. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, jul./set., 2017.

ABDIAN, G. Z., HERNANDES, E. D. K. As concepções de gestão e a vivência da prática escolar democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 144 - 162, 2012.

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C. Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção. **REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO**, v. 24, p. 295-313, 2017.

ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 107-122, 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Apud ABDIAN, G. Z. ; OLIVEIRA, M. E. N. ; JESUS, G. Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul/set. 2013. Disponível em:< http://www.ufrs.br/edu_realidade>.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 13 abr. 2021.

CARVALHO, T. S. **Discursos curriculares de Geografia em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 *apud* CARVALHO, T. S. **Discursos curriculares de Geografia em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21-40 *apud* ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 107-122, 2018.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

LACLAU, E. (2005). On populist reason. London: Verso *apud* LOPES, A. C. (2019). Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural.”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (109). Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4881> . Acesso em 15 mai 2020

LACLAU, E. **A razão populista**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54. (Série cultura, memória e currículo, v. 2) *apud* CARVALHO, T. S. **Discursos curriculares de Geografia em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011 *apud* CARVALHO, T. S. **Discursos curriculares de Geografia em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

LOPES, A. C. (2019). Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural.”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (109). Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4881> . Acesso em 15 mai 2020

LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. de. **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. RS: UFRGS, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARÍLIA (SP). **Lei número 8354 de 19 de fevereiro de 2019** . Regulamenta o Sistema Municipal de Ensino de Marília e dá outras providências. Disponível em: <https://www.marilia.sp.gov.br/publicos/2e5060f50a7a4b4c98dbe6854bb1ba34.pdf> . Acesso em 01 jun. 2020.

MARÍLIA (SP). **Educação: Unidades escolares**, s/d. Disponível em: <https://www.marilia.sp.gov.br/portal/secretarias-paginas/6/unidades-escolares/>. Acesso em 13 jul. 2021.

MARÍLIA. **Proposta Curricular para a Educação Infantil**, Marília, 2020.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democratização na educação. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 55-78, 2008.

_____. A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 24, p. 73-93, 2011.

_____. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, D. de. Pós-estruturalismo e Teoria do discurso. 2ª ed. POA: EdIPUCRS, 2014.

MARQUIZELI, J. M. D. **A creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966-1997) e o berçário municipal “Mãe Cristina” (1997-2013), na história da Educação Infantil em Marília/SP.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MOUFFE, C. (1996). *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva *apud* LOPES, A. C. (2019). Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural.”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (109). Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4881> . Acesso em 15 mai 2020.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 25, nov. 2005 *apud* ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 107-122, 2018.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984 *apud* CARVALHO, T. S. **Discursos curriculares de Geografia em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

SEIDMAN, I. (1998). A Structure for In- Depth, Phenomenological Interviewing In: SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences** (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press, p. 9-21.

SEIDMAN, I. (1998). Proposing Research: From Mind to paper to Action In: SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences** (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press, p. 23-33.

SOUTO, A. N. **Marília do passado ao novo milênio 1929-2003**. Marília, 2003 *apud* MARQUIZELI, J. M. D. **A creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966-1997) e o berçário municipal “Mãe Cristina” (1997-2013), na história da Educação Infantil em Marília/SP.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

SOUZA, A. R. Perfil da gestão escolar no Brasil. 2006, 302 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, A. A natureza e função da Administração Escolar. **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p. 9-17, 1968.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. de. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. RS: UFRGS, 2006, p. 27-42.

WERLE, F. O. C; THUM, A. B.; ANDRADE, A.C. O sistema municipal de ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p.79-109, jan.-abr, 2008.