

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
NÍVEL MESTRADO**

**CRISTIAN ANDREI TISATTO**

**OS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR:  
A Base Nacional e os Interesses em Disputa no Currículo da Educação Infantil  
de uma Rede de Ensino**

**São Leopoldo**

**2021**

CRISTIAN ANDREI TISATTO

**OS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR:  
A Base Nacional e os Interesses em Disputa no Currículo da Educação Infantil  
de uma Rede de Ensino**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Sant'Ana Bento

São Leopoldo

2021

T598d Tisatto, Cristian Andrei.

Os direitos humanos em contexto de reforma curricular : a Base Nacional e os interesses em disputa no currículo da educação infantil de uma rede de ensino / Cristian Andrei Tisatto. – 2021.

298 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2021.

"Orientadora: Profa. Dra. Juliane Sant'Ana Bento."

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Políticas públicas. 3. Direitos humanos. 4. Educação infantil. 5. Neoliberalismo. I. Título.

CDU 342.7

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

CRISTIAN ANDREI TISATTO

**OS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR:  
A Base Nacional e os Interesses em Disputa no Currículo da Educação Infantil  
de uma Rede de Ensino**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 22 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Juliane Sant'Ana Bento - UNISINOS

---

Prof. Dr. Aloísio Ruscheinsky – UNISINOS

---

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho a todos os professores comprometidos com práticas transformadoras, com a ciência e a democracia. Também àqueles que apostam que a educação é ferramenta de construção de outro mundo possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela condução e superação dos desafios.

À minha família, pelo apoio recebido durante toda a trajetória de vida trilhada até aqui. Especialmente ao meu pai e à minha mãe.

Agradeço o apoio recebido da minha namorada e companheira de trajetória.

Aos meus professores do PPGCS, pelos ensinamentos, e aos professores da Educação Básica, que, por vezes, foram inspirações – exemplos a serem seguidos.

À minha orientadora, que trilhou junto comigo este período de mestrado, contribuindo para o meu crescimento. Orientar um teimoso não é fácil!

À querida e prestativa Aline, que leu meus textos e me auxiliou no aperfeiçoamento deles.

Aos meus colegas e amigos que me incentivaram e apostaram em mim.

A todos que, de algum modo, inspiraram-me a ser quem sou: um inconformado frente às desigualdades e injustiças do mundo.

Hoje, mais do que nunca, é necessário questionar toda tendência que favoreça uma visão meramente técnica e instrumental da educação. A ótica dos direitos humanos nos situa numa perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal hegemônico e nos compromete a desvelar sua racionalidade, suas implicações político-sociais e seus pressupostos éticos. Ao mesmo tempo, nos inclui entre os que tratam de construir novos paradigmas que possam favorecer a democracia como estilo de vida e sociedades em que seja possível exercer uma cidadania plena. (CANDAU, 1999).

## RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre o processo de reformas da política curricular nacional, que culminou na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de formulação foi marcado por um contexto político – *impeachment* de Dilma Rousseff e pela participação de atores não estatais, vinculados ao mundo do capital e, portanto, impondo lógicas neoliberais às políticas educacionais. Nesse contexto de tensão, o trabalho buscou compreender de que modo os direitos humanos (DH), a partir das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNpEDH), estão sendo contemplados na formulação da política, resistindo à racionalidade neoliberal que impera nas reformas recentes do Estado. A pesquisa qualitativa, construída a partir de pesquisa de campo, empregou a técnica de entrevistas para coleta de dados e desenvolveu-se com docentes da Educação Infantil – atuantes nas turmas de pré-escola, numa cidade de colonização alemã da região do Vale do Rio dos Sinos. Assim, identificaram-se as percepções docentes sobre os direitos humanos, além da participação dos atores e seu poder discricionário na formulação e implementação da política pública. Como conclusão, a maioria dos docentes da EI reconhece a emergência da temática e, embora desconheça textos oficiais, como as DNpEDH, desenvolve práticas alicerçadas em valores que coadunam com a proposta. Conclui-se que os DH consistem em um projeto, isto é, em uma forma de construir um projeto societário, contrapondo-se a correntes hegemônicas, que buscam ranquear e impor nas políticas educacionais as lógicas neoliberais. Além disso, observa-se a BNCC na educação infantil (EI) como um documento que terá a atribuição de resistência a políticas que reduzem a função e a autoria docente, mas contribuirá com a consolidação da política de EI.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Políticas públicas. Direitos Humanos. Educação Infantil. Neoliberalismo. Atores sociais.

## ABSTRACT

This research discusses the reform process of the national curricular policy, which culminated in the formulation of the Common National Curricular Base (BNCC). The formulation process was marked by a political context - impeachment of Dilma Rousseff and the participation of non-state actors, linked to the world of capital and, therefore, imposing neoliberal logics on educational policies. In this context of tension, the work sought to understand how human rights (DH), based on the National Guidelines for Education in Human Rights (DNpEDH), are being contemplated in the formulation of the policy, resisting the neoliberal rationality that prevails in recent reforms. of State. The qualitative research, built from field research, used the technique of interviews for data collection and was developed with teachers of Early Childhood Education - working in pre-school classes, in a city of German colonization in the region of Vale do Rio of the Bells. Thus, teaching perceptions about human rights were identified, in addition to the participation of actors and their discretion in the formulation and implementation of public policy. As a conclusion, the majority of Early Childhood Education teachers recognize the emergence of the theme and, although they are unaware of official texts, such as DNpEDH, they develop practices based on values that are consistent with the proposal. It is concluded that the DH consist of a project, that is, a way of building a societal project, in contrast to hegemonic currents, which seek to rank and impose neoliberal logics on educational policies. In addition, BNCC is observed in early childhood education (EI) as a document that will have the assignment of resisting policies that reduce the teaching role and authorship, but will contribute to the consolidation of the Early Childhood Education policy.

**Keywords:** National Common Curricular Base (BNCC). Curricular Reform. Public Policy. Human rights. Neoliberalism. Social actors.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sujeitos do Movimento pela Base Nacional Comum.....	42
Figura 2 – Síntese do Processo de Construção da Base Nacional Comum.....	48
Figura 3 – Campos de Experiência da Educação Infantil.....	124
Figura 4 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	125
Figura 5 – Fluxo da formulação da política pública e seus atravessamentos.....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organizações que apoiam o Movimento pela Base Nacional Comum ...	37
Quadro 2 – Realidade do campo de pesquisa .....	115

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Crianças de 4 a 5 anos atendidas em escolas da cidade pesquisada ....97

## LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AEE	
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
DNpEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DOC	Documento Orientador Curricular
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FMI	Fundo Monetário Internacional
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação
Idese	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
MpB	Movimento pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 ATORES E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL</b> .....	<b>27</b>
2.1 O Contexto de Formulação das Políticas Públicas .....	27
2.2 A Política Educacional em Disputa: Atores, Grupos de Interesse e Comunidade Política .....	30
2.3 Um Protagonismo Suprimido: Outros Atores, Ideologias e Valores em Disputa .....	43
2.4 Contexto Jurídico-legal que embasa a construção de um Currículo com Base Comum .....	46
<b>3 O CONTEXTO HISTÓRICO DOS DH NO BRASIL: A RESISTÊNCIA À DITADURA BRASILEIRA E À INSURGÊNCIA DOS DH</b> .....	<b>52</b>
3.1 Então, de Quais Direitos Humanos Estamos Falando? .....	55
3.2 O Conceito de Direitos Humanos: Notas Necessárias para a Discussão ....	57
<b>4 A NECESSIDADE DE UM PROJETO MULTIDIMENSIONAL (SOCIAL, POLÍTICO, PEDAGÓGICO) DE DIREITOS HUMANOS</b> .....	<b>63</b>
4.1 A Escola da Infância como Lócus dos DH .....	75
4.2 A Escola da Infância e os Direitos Humanos: Uma Abordagem Possível e Necessária .....	83
4.3 O Campo da Pesquisa: Considerações sobre o Arbitrário Cultural Dominante: Como se Constitui e se Apresenta.....	89
4.4 Caracterização do Campo de Pesquisa: A Rede de Educação Infantil no Município Pesquisado.....	97
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>107</b>
5.1 Detalhando o Trabalho de Campo: A Pesquisa Empírica.....	114
5.2 Explicando o Pré-teste: Subsídios para o Trabalho de Campo.....	118
5.3 O Contexto de Formação de uma Política Nacional em Nível Local.....	120
<b>6 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR</b> .....	<b>126</b>
6.1 O Processo de Formulação em Nível Local .....	129
6.2 Sobre o processo de Construção nas Escolas .....	130
6.3 Sobre o Processo de Construção nas Formações em Rede.....	131

6.4 Comissão Redatora do Documento Orientador Curricular .....	133
6.5 Precisamos mesmo de uma Base? Percepções Docentes .....	133
7 ANÁLISE DOS DADOS .....	138
8 OS DIREITOS HUMANOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE REFORMAS.....	151
8.1 Como fora construído o Documento Orientador Curricular.....	152
8.2 Em Busca do Conceito: o que são então os Direitos Humanos? .....	190
8.3 Sinais de Práticas Alinhadas às DNpEDH.....	199
8.4 Há Movimentos na Rede de Promoção ou que Sinalizam Indicações de um Projeto de Educação em Relação às DNpEDH? .....	203
8.5 Os Atores e o Papel no Processo (Contrários: BNCC, Liberdade dos Atores) .....	205
9 O ATOR NESSE PROCESSO E OS DESAFIOS PARA CONSTRUIR UM PROJETO POLÍTICO, SOCIAL E PEDAGÓGICO ALICERÇADO EM DH.....	208
9.1 As Vozes Insurgentes: entre os Documentos e para Além Deles.....	216
9.2 Ter Voz e Vez: A Participação como Ferramenta da Construção de um Projeto Político de Educar a partir dos DH .....	220
9.3 Os Atores da Política e o Processo <i>Bottom Up</i> de Formulação: Garantindo a Participação .....	235
10 NOTAS SOBRE AS CATEGORIAS NECESSÁRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA DNpEDH.....	237
10.1 Os Processos Formativos em Questão: Transformação ou Perpetuação? .....	237
10.2 A Superação do Currículo Baseado em Estatísticas: Pensar e Construir um Currículo a Serviço de qual Projeto? .....	255
10.3 As Lógicas Privadas a Serviços de Performatividade: A Educação Pública não é uma Empresa.....	267
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	270
REFERÊNCIAS.....	277
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS .....	296
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO .....	298

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca analisar o processo de implementação de uma política nacional de currículo, chamada de BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em uma cidade do Rio Grande do Sul. Propõe compreender de que modo os Direitos Humanos, entendidos a partir das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, estão sendo contemplados e percebidos pelos atores do campo de pesquisa no processo de implementação da política curricular nacional.

A investigação, de caráter qualitativo, desenvolveu-se a partir da revisão bibliográfica e da literatura, bem como da aplicação de entrevistas, técnica utilizada para a obtenção de dados primários aplicados no campo com professores que atuam na Educação Infantil, nas turmas de pré-escola, no ano de 2020 e que se dispuseram a colaborar de forma voluntária na pesquisa. A bibliografia e as entrevistas subsidiaram as discussões e o percurso da pesquisa, demonstrando a relevância da temática que se mostra fundamental, em especial nestes tempos em que se observa a reforma da política nacional de currículo que deu origem à Base Nacional Comum Curricular. O processo de formulação chama atenção pelas disputas que envolveram diferentes atores e grupos de interesse, os quais buscaram manifestar-se e participar do processo de formulação da política.

A Educação no Brasil, enquanto política pública, é marcada por ações de governo, observando-se, com frequência, descontinuidades, rupturas, decisões centralizadas e projetos políticos-educacionais elaborados e implementados de cima para baixo (*top down*), além de constantes reformas e contrarreformas. (DOURADO, 2007; AGUIAR, 2018). A consequência de tais ações é um projeto descontinuado, em que atores de origens, interesses e arenas políticas diferentes buscam formular e implementar políticas públicas que traduzem interesses imersos em disputas. Considerando os movimentos recentes de que trata essa dissertação, tais atores estariam dispostos a utilizarem-se do campo educacional para empreenderem seus projetos, ideologias e a produzirem contextos favoráveis a seus interesses. Tendo em vista que a política de educação é formulada centralizadamente, importa considerar as ações dos agentes locais que a implementam, isto é, os burocratas a nível de rua.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com

suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Há, portanto, um percurso da política formulada de forma centralizada, e o processo de implementação é marcado pelos agentes locais que interpretam, ignoram aspectos, consideram outros, e implementam a partir de determinadas experiências e perspectivas. Portanto, entre o que se formulou no campo de discussão macro e os acontecimentos do micro campo, há ideias, valores e princípios em disputa. Daí a relevância de se destacar que “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”. (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Os atores que atuam na ponta, responsáveis pelo processo de implementação, também atuam na composição da política pública. Os profissionais da escola, nesse caso, exercem um papel fundamental, tanto na condição de coautores e intérpretes criativos, quanto na de consumidores inertes. (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, evidenciam-se as disputas e os jogos de interesse que influenciam a formulação e implementação de políticas educacionais, em especial a política regulatória que será abordada neste trabalho.

A arena complexa de formulação e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca o Currículo da Educação Básica na agenda pública, a serviço de diferentes interesses que se tornaram públicos nos contextos e espaços de discussão da política curricular, adotada a partir desse movimento de contrarreforma. Utiliza-se o conceito de contrarreforma, amparado em teóricos e estudiosos (AGUIAR, 2018; DOURADO; OLIVEIRA, 2018) que defendem que uma reforma tem como pressuposto a melhoria da qualidade, da oferta de um serviço. Quando se destaca o verbo reformar, refere-se à qualificação de algo, no sentido de torná-lo melhor. No entanto, a BNCC é compreendida por esses autores como possível motor que acentuará desigualdades, além de não garantir a maior qualidade da Educação, especialmente se essa qualidade se mostrar restrita aos índices resultantes de avaliações de larga escala que desconsideram peculiaridades dos territórios que formam nosso país.

Convém mencionar que o movimento de formulação da Política teve atuação intensa de atores vinculados ao mundo do capital e de grupos detentores de grande poder econômico no país, que, mobilizados, articularam a proposta de reforma curricular – colocando-a no centro da agenda política nacional. Os atores privados influenciaram nos processos de decisão, especialmente após o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), com a troca de governo, situação em que houve mudanças nas equipes que coordenavam os trabalhos em âmbito nacional até o presente momento.

A discussão sobre a política curricular nacional mobilizou grupos de interesse e atores políticos, sendo que, “[...] em nenhum momento da história brasileira, tivemos um debate desta magnitude, envolvendo, direta ou indiretamente, tantos atores, nem em que o interesse pelo currículo tenha ocupado tantas e tão diferentes instâncias”. (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 21). A discussão atraiu diferentes posicionamentos e os indicadores (principalmente oriundos de avaliações de larga escala) foram utilizados para embasar sua resolução, ocorrida em 2018, quando foi homologada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação, em 2017 e 2018.<sup>1</sup> O processo de formulação da política teve sua legitimidade questionada, despertando críticas de grupos e instituições importantes, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), os quais discordavam das condições, do tempo e dos espaços de debate, bem como dos atores e interesses que obnubilaram o processo e apresentaram, especialmente na terceira versão, um conjunto de alterações de conceitos e entendimentos sobre o papel político do documento.

Deste modo, uma política curricular é formulada no Brasil e, a partir de então, o desafio que se avizinha é sua implementação a nível local, o que mobiliza os sistemas de ensino (Estados e municípios) a revisitarem seus currículos e a construir a nova documentação – os chamados Documentos Orientadores Curriculares (DOC). Uma mobilização nacional ocorreu, sob a condução do MEC e com certo protagonismo de um grupo de instituições que originou o Movimento Pela

---

<sup>1</sup> Em 2017, homologou-se a BNCC referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. E em 2018, homologou-se a versão final da BNCC do Ensino Médio. Essa diferença temporal gerou controvérsias e debates públicos sobre a separação das etapas que compõem a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Base (MpB) (MOVIMENTO PELA BASE, [2013?]). O movimento de discussão envolveu palestras e formações com o intuito de propor o debate e a reflexão sobre a nova política curricular brasileira, que pretende modificar os currículos dos diferentes sistemas de ensino, o que pressupõe que mais de 184 mil escolas (IBGE, 2010) terão seus documentos – e, práticas – alterados.

É a partir deste contexto de discussão da política nacional e sua implementação a nível local que se desenvolve a presente pesquisa, que apresenta um estudo do processo de elaboração de uma política curricular nacional, que afeta os sistemas próprios de ensino, dentre eles, um município<sup>2</sup> da região do Vale do Sinos, que se apresenta como o campo de atuação profissional do pesquisador e espaço de investigação.

Diante do novo contexto de contrarreforma a nível nacional, que mobilizou atores e demandou articulações e a formulação de um novo documento a nível local – que aqui será nomeado como Documento Orientador Curricular –, propõe-se a compreensão deste processo, analisando como os atores da sociologia do guichê, da burocracia a nível de rua, compreenderam e participaram do processo de implementação, buscando identificar as percepções desses atores e suas interpretações sobre a política curricular recém promulgada. Acredita-se que a reforma, a partir do contexto em que foi produzida, propôs a discussão e envolveu disputas no processo de decisão, abarcando atores estranhos à educação, que empreenderam, no sentido de influenciar, a formulação da política nacional, atribuindo uma outra interpretação sobre a função e o papel político da BNCC – e diferente das suas primeira e segunda versões.

Diante desse cenário reformista e de atuação de atores vinculados ao mundo do capital, convém discutir se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNpEDH) foram de algum modo contempladas nos textos oficiais e no processo de formulação local da política pelos atores que a construíram. As DNpEDH, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2012 servem-nos de parâmetro neste trabalho, pois entende-se que qualquer projeto ou política de educação que se proponha no país deve observar o conteúdo e estar consoante às práticas sugeridas nas DNpEDH. A referida resolução propõe um

---

<sup>2</sup> A fim de preservar os dados coletados no campo, bem como a identidade dos entrevistados, optou-se pelo anonimato destas informações. Portanto, o nome do município e dos entrevistados não será exposto no presente trabalho.

projeto pedagógico, ético e político que se sustenta a partir de princípios que se consideram necessários para uma educação que não esteja a serviço do capital ou da reprodução das desigualdades. A proposta é de uma educação que se comprometa com a transformação social – princípio presente nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Para que as barbáries e, episódios que marcaram negativamente a história não se repitam, é fundamental uma política, um projeto educacional comprometido com os DH e os princípios que o garantem, a exemplo da democracia.

A escolha pelas DNpEDH como parâmetro para esta pesquisa justifica-se pela abrangência da categoria Direitos Humanos e pela polissemia que o termo apresenta. Além disso, pelo caráter norteador que as DNpEDH exercem sobre as políticas públicas em nível nacional, traduzindo anseios e perspectivas amparadas constitucionalmente e ratificadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996). A análise da política pública de contrarreforma em interface com as DNpEDH possibilita uma investigação sobre a forma com que são abordados os Direitos Humanos na Base Nacional, traduzidos no Documento Orientador Curricular, baseando-se no argumento de Mainardes (2006, p. 50):

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Além de acreditar, baseado em autores como Bowe, Ball e Gold (1992), que o texto da política pública será interpretado e, a partir desse movimento, aplicado em nível local pelos burocratas de rua, que, por sua vez, o implementarão de acordo com suas ideias, interpretações e a tradução dos textos oficiais.

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES, 2006, p. 305.)

Assim, como hipótese inicial, observa-se a possibilidade de interpretações e de formulação do documento a nível local, quer dizer, o texto formulado e amplamente divulgado é passível de traduções e de diferentes interpretações. Outro aspecto a considerar é o fato de a Base Comum Curricular não ser traduzida como currículo, tampouco compreendida e reduzida a essa categoria. Ela é um documento

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018a, p. 7).

É importante ter no horizonte a ideia de que a BNCC se aplica a diferentes esferas da Educação Nacional, ou seja, no setor público e privado. Também é tida como uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. (BRASIL, 2018a, p. 7). Outro aspecto relevante a ser considerado no processo de implementação é que a política nacional consolida um documento que estabelece as diretrizes, os conhecimentos mínimos entendidos como direitos de aprendizagem e traduzidos em habilidades, competências ou campos de experiência, a depender da etapa a que se refere. O documento estabelece os conhecimentos essenciais e abre a possibilidade de, na parte diversificada, atender às peculiaridades locais e aos aspectos regionais. A gestão da política curricular estabelece a Base Comum e a Parte Diversificada, que terá seus desdobramentos nos âmbitos estadual e municipal. As instituições de ensino também terão o compromisso de revisar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de modo a adequá-los ao Documento Orientador Local, que sofrerá transformações e mudanças a partir da nova política de currículo, construída e sustentada, tendo como documento de referência a Base Nacional Comum Curricular.

O papel dos sistemas de ensino, a exemplo do município que é campo da investigação, é a constituição e o estabelecimento da dinâmica e do processo de trabalho para a construção de seus Documentos Orientadores Curriculares. Esta deverá ser realizada observando os princípios legais como a gestão democrática na educação pública. O primeiro movimento, encampado pelos sistemas, ocorreu no sentido de formar os professores, especialistas e gestores, de modo que conhecessem o Documento Nacional (BNCC) a fim de subsidiar as construções em

nível local, já que os sistemas de ensino têm autonomia para tanto, desde que observem o texto nacional, bem como o conjunto de leis, diretrizes e normativas vigentes.

Os atores do nível de rua, responsáveis pela formulação e implementação do Documento Orientador Curricular do seu sistema de ensino, têm uma função de extrema importância, podendo influenciar na política curricular que se pretende consolidar. A formulação, os debates e contribuições abriram janela de oportunidade para a realização da pesquisa, bem como para que os atores sociais, que estão no chão da escola, deem o tom a política pública. O pesquisador participou do campo e acompanhou os processos de discussão e implementação, compondo uma comissão designada para desenvolver tal estudo e discussão – chamada Comissão Redatora, responsável pela recepção das contribuições de colegas e dos grupos de estudos que ocorreram paralelamente.

Esta pesquisa qualitativa organizou-se a partir de um processo de reflexão e amadurecimento do problema de pesquisa, além da revisão da literatura no que tange a BNCC e os processos de formulação, o currículo e as políticas que o envolvem, o ciclo de políticas públicas que nos permite a compreensão e análise qualificada das nuances que envolvem a formulação das políticas e, por fim as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Esta última por acreditarmos numa proposta de educação que se fundamente a partir dos pressupostos democráticos, de uma práxis transformadora e comprometida com os processos de humanização dos sujeitos, preocupando-se com a ideia de uma educação de qualidade social. (DOURADO, 2007).

Na sequência, realizaram-se entrevistas com questões abertas (Apêndice A), com profissionais enquadrados na burocracia de nível de rua, implementadores da política e, portanto, com forte influência na perspectiva de interpretação criativa dos documentos postos. Um outro campo fundamental para o amadurecimento de hipóteses e de questões a serem abordados foi a inserção do pesquisador em campo de discussão, em comissão designada para estruturar os processos de trabalho, denominado “Comissão Redatora do Documento Orientador Curricular (DOC)”.

No trajeto da pesquisa, nos deparamos com alguns desafios que evidenciam a disputa existente no campo educacional, especialmente em relação as políticas públicas que por vezes são implementadas, sem qualquer processo de formação ou

discussão previa com os atores que estão à frente da política. É por isso que reconhecer como são elaboradas as políticas, os atravessamentos e dinâmicas que as influenciam é fundamental, além de evidenciar a relevância dos atores do nível de rua, nos processos de fazer a política acontecer. No trajeto de costurar este trabalho, surge uma categoria que toma, em grande parte, uma relevância para a compreensão da política e construção deste estudo. Tal pesquisa e produção resultou num artigo científico escrito pelo autor deste trabalho em parceria com a orientadora desta pesquisa. O referido artigo foi enviado para um periódico, porém ainda não foi publicado. (TISATTO; BENTO, 2021). Por considerar relevantes as contribuições e os achados, apresenta-se, na sequência, um excerto desse artigo, que busca estabelecer as relações entre o neoliberalismo (capital) e a influência nas políticas públicas.

Quando se aborda ou se busca compreender o ciclo de políticas públicas, identificam-se os atores envolvidos e os grupos de interesse que disputaram e protagonizaram as negociações. Observa-se que, no Brasil, após 2016, novos atores vinculados ao mundo empresarial vêm empreendendo políticas públicas no Brasil. A novidade é que os ideais neoliberais e a racionalidade empresarial avançam sobre o campo educacional. Assim, cabe questionar, a fim de responder à questão: o capital importa nas políticas públicas? Esse é um dos questionamentos que, ao longo da trajetória de pesquisa, busca-se compreender, além de estabelecer as relações com a reforma da política curricular neoliberal, que resultou na BNCC.

Nesse sentido, o avanço do neoliberalismo é observado como influenciador nas decisões e políticas do campo. Tisatto e Bento (2021) discutem o avanço da agenda neoliberal enquanto racionalidade que impera nas políticas educacionais, especialmente após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Essa racionalidade neoliberal, que já se restringiu ao campo da economia, agora se apresenta na educação, influenciando as políticas públicas com mais intensidade, nas reformas de 2017/2018. O diferencial daqueles atores que sustentam as reformas e a sua identificação com o neoliberalismo é que acreditam num projeto societário, construído com base na educação como possibilidade de desenvolvimento, a partir do âmbito econômico. Prega-se, a partir disso, a adoção de estratégias e comportamentos adotados na administração de empresas, implementado, na gestão das políticas públicas, o chamado novo gerencialismo, a

partir de princípios e valores que os autores questionam se são adequados ao campo da educação, que, diferente de empresas, não têm a finalidade de lucro.

A educação, nessa perspectiva, desenha-se de forma pragmática e com viés utilitarista, diferentemente do projeto que se defende na presente dissertação, como base para pensar um projeto societário alternativo ao hegemônico que se apresenta. Evocam-se autores como Dardot e Laval (2016) e Laval (2004), que afirmam que o neoliberalismo, enquanto nova roupagem do capitalismo, apresenta-se transformando subjetividades e reduzindo tudo ao lucro e ao consumo, transformando a escola numa instituição a serviço da racionalidade, dos valores e princípios neoliberais que visam adaptar a educação à racionalidade capitalista e transformá-la, bem como sua função, num espaço de reprodução.

Tisatto e Bento (2021) utilizam-se de duas obras e método dialético para a discussão do quanto a racionalidade neoliberal vem se apresentando e influenciando o campo da educação, colocando-a a serviço do capitalismo. Sugere-se a leitura da obra na íntegra a fim de contribuir para a argumentação que se defende neste estudo, tratando de avaliações de larga escala, de princípios da administração aplicados na educação, e transformando, a partir de disputas de grupos de interesse, os rumos da educação brasileira.

É a partir deste contexto de discussão da política nacional e a implementação da BNCC, a nível local que se desenvolve a presente pesquisa. O que se propõe é um estudo do processo de implementação de uma política curricular nacional. Esta que afeta os sistemas próprios de ensino, que passam a se mobilizam, desde a formulação da política, de modo a interpretar e traduzi-la no âmbito local, originando o Documento Orientador Curricular local.

A investigação propõe-se a compreensão deste processo, tendo como referência a pesquisa de campo e os atores do guichê (PIRES, 2016). A proposta é investigar e compreender como estes atores, participaram do processo de implementação, buscando identificar suas percepções e interpretações sobre a política curricular recém promulgada, identificando de que modo a nova política (BNCC) contempla os DH, a partir das DNpEDH

As disputas que marcam o processo de formulação destas políticas (BNCC, DOC) são ilustradas no capítulo a seguir, quando se trata de ilustrar o processo de negociação, os conflitos e os atores que se envolveram na formulação da política curricular que vai ter efeitos sobre as políticas curriculares locais.

Diante desta contextualização, investigar-se-á se o contexto de reformas com uma formulação de uma política curricular de educação, paradoxalmente marcado por características neoliberais, reconhece e contempla no seu projeto as DNpEDH. Para além disso, como se dá a participação dos atores no processo de implementação da política?

## **2 ATORES E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL**

O presente capítulo busca identificar quais os atores envolvidos, bem como a influência de organizações sem fins lucrativos na formulação da Base Nacional Comum, buscando compreender como se organizam, quais arenas ocupam e de que modo contribuíram ou não na formulação dessa política regulamentadora. Esse processo envolveu uma série de atores, alguns visíveis e outros que não se apresentam de forma pública, mas atuam de forma determinante na formulação de políticas públicas. Afinal, quais os grupos de interesse e instituições financiadoras dessa proposta e quais mecanismos e estratégias foram adotados por determinados atores para influenciar no processo de formulação?

Investigar-se-ão, nesse capítulo, os atores, interesses e disputas que cercam o chamado “Movimento Pela Base Nacional Comum”, protagonista do processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, caracterizado por seus principais agentes representarem fundações ligadas ao meio empresarial – bem como associações ligadas ao campo educacional, sobretudo a ANPEd e a ABdC,<sup>3</sup> que se posicionaram contrariamente à formulação da referida política pública. Utilizou-se como referência para subsidiar a discussão documentos, notas e entrevistas concedidas a noticiários.

### **2.1 O Contexto de Formulação das Políticas Públicas**

A formulação de alternativas para problemáticas que envolvem o coletivo atravessa uma série de discussões, disputas e tensões. O processo de decisão envolve a análise de um problema que, implicando ou afetando a vida de um grupo significativo de atores, acaba definindo agendas de decisões, ou seja, buscam-se alternativas e possibilidades de soluções, as quais, muitas vezes, encontram-se em *stand by*, já formuladas, à espera de a questão pautar as discussões e configurar a

---

<sup>3</sup> A Associação Brasileira de Currículo (ABdC) é uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos, caracterizando-se como pessoa jurídica de direito privado, criada em 8 de junho de 2011, em Assembleia de fundação realizada durante o VI Seminário Internacional "As Redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade", na cidade do Rio de Janeiro, congregando os profissionais, pesquisadores, estudantes que realizam atividades de pesquisa e/ou docência e extensão no campo do Currículo. Disponível em: <https://www.abdcurriculo.com.br/>. Acesso em: 12 out. 2020.

agenda, seja por interesse de gestores, por pressões e disputas de inúmeros atores e instituições que influenciam e dinamizam as relações do sistema de organização da gestão das políticas públicas. Uma destas recebe destaque, pela relevância, consequências e efeitos no desenvolvimento de um estado nacional: a educação brasileira, que apresenta indicadores que colocam em xeque a efetividade dos profissionais que nela atuam, além da estrutura das redes de educação do país, e do currículo escolar, que seguidamente é alvo de críticas e discussões sobre sua efetividade e sua participação na composição de indicadores nacionais e internacionais.

Um dos indicadores de maior relevância no cenário internacional coloca o Brasil na 60ª posição – de um total de 76 países – no *ranking* elaborado a partir de dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que mede a qualidade da educação por meio de testes realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais indicadores, agregados a outros dados, remetem-nos a discussões primárias, como a função social da escola e a efetividade destas instituições em oferecer e promover educação de qualidade. A cada nova avaliação, discussões são travadas em torno de quais ideias serão selecionadas em uma “sopa de soluções”: algumas “sobrevivem intactas, outras se confrontam e se combinam em novas propostas, outras ainda são descartadas”. (CAPELLA, 2018, p. 97). Assim, emergem algumas ideias desta seleção, que farão parte da resolução, mediada e elaborada a partir do problema político a ser tensionado. Estas disputas, na formulação de alternativas, apresentam-se nas diferentes políticas públicas; a Educação vem fazendo tais seleções, a fim de aprimorar os processos e solucionar os problemas públicos sobre os quais vem sendo indagada.

Desde meados de 2014, uma reforma significativa na condução da política de educação brasileira vem sendo discutida: a reforma da educação a partir das diretrizes do currículo escolar, pauta que vem ocupando diversos espaços e diferentes arenas de políticas que, conforme Capella (2018, p. 53), “são posições institucionais onde decisões relativas a uma determinada questão são tomadas”. Portanto, o currículo escolar brasileiro, que implicará na alteração dos Projetos Políticos Pedagógicos e seus respectivos currículos de 184 mil instituições, vem sendo motivo de disputas, negociações e barganhas, buscando a efetivação de uma política pública regulatória, prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

e ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), datada de 1996. No entanto, foi a partir da elaboração e discussão do Plano Nacional de Educação, que é um Plano Decenal, elaborado com uma série de metas e diretrizes que norteiam o funcionamento e a estrutura da Educação brasileira, que o currículo volta à discussão, assim como uma BNCC – ou seja, um currículo unificado para todo o país volta a ser pauta de comunidades políticas, ou *policy communities* (CAPELLA, 2018, p. 6), as quais consistem em comunidades de especialistas que defendem perspectivas de grupos de interesses, que passam a uma disputa de ideologias, valores e forças políticas.

A Base Nacional, um documento de caráter regulatório que envolve a tomada de decisões, além da burocracia do Estado e os grupos de interesses, tem como função regular a formação dos currículos locais, estabelecendo objetivos, competências e habilidades mínimas que deverão ser seguidas pelos diferentes sistemas de ensino que compõem a rede de educação básica brasileira. O documento propõe, conforme ele próprio se define:

a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BRASIL, 2018a).

Desse modo, no período entre 2014 e 2018, este último sendo o ano da homologação da segunda parte da Base Nacional,<sup>4</sup> ocorreram diferentes processos, disputas e tensões nas discussões que pautaram a formulação desta, que foi tratada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como uma das estratégias para a melhoria da qualidade da educação nacional nele garantida.

2.1) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental; 2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e

---

<sup>4</sup> A Homologação da Base Nacional Comum Curricular ocorreu em dois momentos: o documento referente à educação infantil e ao ensino fundamental foi homologado em dezembro de 2017. Já o documento do ensino médio foi aprovado somente em 2018, visto que essa etapa da Educação Básica exigiu mais discussão – considerando que o MEC já organizava uma “reforma” no ensino médio.

Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do ensino fundamental**. (BRASIL, 2014, grifo do autor).

Durante o processo de construção do documento regulatório, denominado Base Nacional Comum Curricular, diversos atores se mobilizaram e buscaram formas de articulação, na tentativa de defender interesses, ideologias e buscar a institucionalização de suas ideias no campo da educação. Na seção a seguir, serão tratados os atores que compunham esses polos em disputa no processo de elaboração da BNCC.

## **2.2 A Política Educacional em Disputa: Atores, Grupos de Interesse e Comunidade Política**

O conflito, o interjogo ocorrido neste processo apresentou-se a partir do questionamento de associações acadêmicas, como a ANPEd e a ABdC, os sindicatos, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), acerca da ideia mercadológica que estaria por trás de todo o movimento de mobilização da Base Nacional, como a busca por resultados. De certo modo, esses movimentos são pautas de determinados governos e provocam as reformas da educação desde meados de 1995, quando o Brasil adotava avaliações de larga escala como requisito para a obtenção de financiamentos de instituições internacionais.

Em contrapartida, outros sujeitos, vinculados a organizações e entidades sem fins lucrativos, mobilizaram gestores, financiaram conferências e organizaram formas de publicização midiática da proposta de formulação da BNCC. Tais grupos de interesse chamam a atenção pelo protagonismo que exerceram, tanto que criaram um movimento denominado “Movimento pela Base Nacional Comum”, que articulou a formulação da proposta e organizou estratégias de mobilização nos diferentes espaços políticos. O “Movimento pela Base Nacional Comum” teve dentre seus membros instituições importantes no cenário mercadológico, que o financiaram e se tornaram participantes no processo de empreender e interferir neste instrumento regulatório da política pública. Empresas e fundações, como aponta Corrêa e Morgado (2018, p. 6):

Com maior ou menor protagonismo, entre os diversos parceiros estão as seguintes entidades: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. De entre os agentes privados despontou, com protagonismo, a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

Daí a necessidade de investigação de como esses agentes contribuíram na formulação dessa alternativa – já prevista em lei, mas que desde 2014 é incluída na agenda governamental e tem suas discussões e formulação impulsionadas por diferentes atores e grupos de interesse. A Ciência Política ocupa-se das disputas, conflitos e tensões que rondam os processos de construção de políticas. Mas cabe, aqui, ressaltar que se limitou, por longo período, a compreender o funcionamento e a dinâmica do Estado, especificamente, de forma desvinculada a outros segmentos e grupos de interesse, como o mercado financeiro. Recentemente, análises mais amplas, elaboradas a partir de estudos sobre as políticas públicas, passaram a fazer parte de estudos e referências produzidas, tensionando e atentando-se a quais sujeitos que participam da construção desta alternativa à política pública, em como ocorreram as interferências, além do papel que estes exercem na condução destas, identificando se atua de forma pública ou invisível. (CAPELLA, 2018).

É na década de 1990 que a literatura passou a trabalhar com um conceito da Ciência Política – *New Public Management* –, que consiste em incorporar ações e princípios liberais, advindos do capitalismo e adotados nas grandes corporações, ou seja, adotam-se novas práticas de gestão pública, seguindo uma lógica empresarial que se baseia em princípios do mercado, focando nos resultados. (BENTO, 2018). Os governos passam a buscar o exercício de uma governança que atenda às exigências de entidades de financiamento público, como fundos internacionais, a exemplo do FMI e do Banco Mundial.

Nessa nova configuração da gestão das políticas públicas, um novo protagonista se apresenta, aliando-se à gestão de governo e das políticas: o mercado, que, no presente estudo, se destaca através de instituições privadas, sem fins lucrativos. O mercado, que tem como princípio o lucro, a busca por competitividade e os resultados, buscando implementar princípios de transparência e equidade, bem como facilitar/otimizar o acesso e a distribuição de recursos. Diante disso a isso, a Fundação Lemann, por exemplo, acredita que “Advindos da área

empresarial e sabendo da importância da avaliação de resultados, acreditamos que um foco similar, mas adaptado à educação, trará grandes benefícios”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 4). É evidente que as lógicas de governança do mundo dos negócios, do mundo empresarial acaba, portanto, influenciando nas decisões e na formulação de políticas.

A educação brasileira, diante dessa nova perspectiva, enquanto política pública, mostrava-se à margem, na tangente, destes processos até a década de 1990. No entanto, com a aprovação de legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), e a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em 1998 para nortear a organização de currículos locais, vislumbrava-se a possível intervenção dos princípios do mercado na educação, que se inicia com o movimento de construção de um parâmetro de currículo, que contemplasse objetivos comuns aos diferentes territórios e localidades do país.

Alguns estudiosos, a exemplo de Marinho (2003), ressaltam que a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, marcam o início da lógica do capital e do neoliberalismo na educação pública. A partir daí, sugerem que se inicia a aplicação de avaliações de larga escala, algumas destas aplicadas por Organizações Internacionais que se utilizavam dos dados para aprovação ou não de financiamento para grandes projetos de governantes do país. Adota-se, portanto, uma política de *accountability*, que tem como fundamento a transparência e responsabilização dos agentes públicos, bem como a prestação de contas das ações, não se restringindo somente aos burocratas. Pelo contrário, expande a lógica da transparência a todos os agentes envolvidos no processo de governança. É relevante destacar que a educação, desde a implementação de avaliações externas, medidas por organismos internacionais, vem sendo cobrada pelos resultados. Cada vez mais, ocupa *status* de problema público e político, sendo, portanto, incorporada às agendas e à formulação de alternativas.

A gestão da política pública educacional passou a ser analisada a partir de uma lógica de resultados, adotados e exigidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial como requisito para investimentos no país. Isto, de certo modo, justifica a interferência da iniciativa privada e de organizações sem fins lucrativos no sistema público de ensino. Explica, também, a competitividade estabelecida no contexto educacional. Em busca de melhores índices e resultados, a área reinventa-se e questiona suas diretrizes, que perpassam questões práticas

como a carga horária diária de aulas, até os currículos e as ideologias, contempladas ou não nestes documentos. Até o ano de 2014, tais diretrizes eram elaboradas a partir de parâmetros curriculares datados de 1997. Após 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação – e o estabelecimento de metas e estratégias, visando à qualidade da educação –, a BNCC é percebida como necessária e passa a ser construída com a mobilização de comunidades políticas. A tônica preponderante passa a ser a busca por apresentar melhores resultados, ou seja, adotando uma estratégia de formação pública orientada por metas de alegada qualidade de ensino política de prestação de contas.

Todavia, essa elaboração gera uma série de controvérsias, tensões e disputas. Alguns agentes desse processo, através de financiamento empresarial, travam campanhas pelo país, financiando gestores da educação, assessores, especialistas e representantes de diferentes grupos de interesses, entre outros atores, oriundos de comunidades de políticas, as quais

são compostas por especialistas que se ocupam de uma determinada área, como pesquisadores, consultores, assessores parlamentares, funcionários governamentais, analistas vinculados a organismos internacionais, ONGs, grupos de interesse, etc. Nelas, as propostas de políticas públicas podem surgir, ser abandonadas ou combinadas entre si, ou podem permanecer intactas e sobreviver. (RUA; ROMANINI, 2014, p. 16).

Essas comunidades políticas organizadas e os sujeitos envolvidos na formatação de um documento desta relevância remete-nos à história da educação, que se pautou em disputas e jogos de interesse envolvendo diferentes grupos, valores e interesses bastante diversos. No entanto, Michetti (2018; 2020), estudiosa das relações entre atuação pública de organizações e elites empresariais, destaca que:

Atualmente, um dos agentes que tomam parte nessas disputas são organizações sem fins lucrativos ligadas ao universo corporativo. Elas atuam de diversas formas, como em parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação, na formação de “líderes”, em premiações de “boas práticas”, no financiamento de pesquisas na área de educação e na formação de “coalizões” para a consecução de políticas educacionais de amplo escopo, como a criação da chamada “Base Nacional Comum Curricular”. (MICHETTI, 2018, p. 2).

Uma série de posicionamentos contrários à formulação de uma Base Nacional organizam-se a partir de atores que participam, de formas diversas, do processo de formulação. Associações como a ANPEd corroboram a crítica na medida em que

expõe alguns argumentos para o debate, publicados em nota oficial e encaminhados ao Conselho Nacional de Educação. No manifesto, a associação de pesquisadores em Educação questiona desde a legitimidade do processo de construção do documento, que, *a priori*, contara com a ampla participação de especialistas e de um grupo pequeno para a sua composição e elaboração, até a ruptura ocorrida em 2016, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

Outro fator destacado no documento emitido pela ANPEd diz respeito ao fato de a BNCC ter sido homologada em diferentes tempos, de forma fragmentada. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental tiveram a homologação da Base em 2017, no mês de dezembro. Já a etapa do Ensino Médio, considerada etapa obrigatória, só foi contemplada em 2018, após muitas discussões, e teve uma única versão apresentada publicamente para discussão, tendo sido, na sequência, homologada com celeridade. Outras questões mencionadas na nota versam sobre a democratização da escola, sua função social no desempenho de papéis fundamentais no combate à desigualdade e na construção da singularidade dos sujeitos. No conjunto de valores que enunciam, a nota permite a constatação de que, para a ANPEd, a BNCC trata-se de uma política pública elaborada a partir de uma abordagem *top down*, sem que tenha havido a troca de informações necessárias e a construção colaborativa dos profissionais que efetivamente atuam no espaço escolar.

O modelo *top down* segue uma ideia weberiana, que se relaciona à organização e burocracia. Nessa perspectiva, a política adotada é centralizada na figura dos tomadores de decisão, os burocratas de alto-escalão, que desconsideram a participação dos burocratas de guichê. Ou seja, as decisões são tomadas e a política implementada de modo que as decisões daqueles que estão acima nas hierarquias sejam mantidas, sem que haja um ideal de reciprocidade, de intercâmbios entre os agentes que implementarão a política. O fato de a política da BNCC ser enquadrada na categoria de análise de política *top down* é evidenciado, junto à preocupação da ANPEd e ABdC no seguinte trecho de um estudo realizado e publicado pelas associações, de modo a sinalizar o posicionamento para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC):

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a

hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. Entendemos que o documento Base Nacional Comum Curricular apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina 'estrutura do documento e de seus fundamentos', uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contínuos a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. (ANPED, 2015, p. 2).

A nota ainda alerta sobre o silenciamento de instituições de participação, além de expor preocupação com o caráter mercadológico, defendido por atores que, na arena de disputa, se posicionaram a partir de outros grupos de interesses, travando um jogo com as organizações sem fins lucrativos, mas com interesses na área educacional. Fontes jornalísticas se propuseram a uma investigação sobre os interesses e agentes envolvidos na formulação deste documento. A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), que é uma unidade técnico-científica da Fiocruz, destacou, em uma reportagem intitulada "A quem interessa a BNCC", publicada em 23 de novembro de 2017, a fala do presidente do Banco Central, Ilan Goldfajn, em entrevista concedida ao veículo de comunicação CBN. Goldfajn "listou como um dos motivos para o aumento da confiança de investidores e investidores estrangeiros na economia brasileira – auferida por Goldfajn durante reuniões realizadas em Nova York – a "reforma da educação". (ANTUNES, 2017).

Evidencia-se, então, um interesse das organizações sem fins lucrativos, a exemplo da Fundação Lemann, integrante do Movimento pela Base Nacional Comum, que financiou parlamentares no ano de 2013, garantindo a participação destes em um seminário, realizado pela Universidade de Yale, em parceria com a Fundação Lemann, que tratava sobre o Common Core. Por Common Core compreende-se uma unificação do currículo adotado em escolas norte-americanas,

ou seja, o estabelecimento de um núcleo comum, mas restrito a contemplar apenas áreas de conhecimento que constam nas avaliações internacionais, como o PISA.

Quem são os atores sociais e os grupos de interesse que interferiram na definição da BNCC? A Base Nacional envolveu diferentes atores e comunidades de política nas discussões, no entanto, há aqueles que se mostraram protagonistas dos processos, como o Movimento pela Base Nacional Comum. Outros, mobilizados no pólo contrário, com menor protagonismo e participação, podem ser identificados como os grupos em torno da ANPEd, da ABdC, dentre outras associações e sindicatos que colaboraram com algum mecanismo de participação, porém sem ocupar posições de protagonismo.

Conforme o próprio site do Movimento pela Base Nacional Comum – um grupo de interesse envolvido nas discussões sobre a BNCC, que participa ativamente como apoiador do Movimento é o Instituto Unibanco (Itaú). Em artigo no Valor Econômico de 26 de janeiro de 2015, intitulado “Educação, Produtividade e Crescimento”, escrito por um economista do Instituto Unibanco, afirma-se que:

Com condições iniciais melhores, somadas a outras políticas, os resultados vêm aparecendo. A taxa de mortalidade infantil até 5 anos caiu de 61 (em mil) em 1990, para 16 em 2014. Partindo de condições melhores na primeira infância, as crianças/adolescentes acabam ficando mais tempo na escola. Em 1992 os brasileiros estudavam 4,8 anos, em média. Em 2014, o número subiu para 8 anos. Com esses resultados, a produtividade da mão de obra no Brasil deveria estar aumentando, contribuindo para o crescimento do PIB potencial do país. No entanto, as estimativas de evolução da produtividade calculadas a partir das contas nacionais e dos números do mercado de trabalho sugerem que, na melhor das hipóteses, a produtividade ficou constante. (MEGALE, 2016).

Destaca-se, então, a “produtividade da mão de obra” e o fato de a educação estar associada a este princípio. Essa perspectiva vai de encontro à preocupação da ANPEd, da ABdC, dentre outras que se pronunciaram oficialmente, alegando a mercantilização da educação e afirmando interesses de grupos econômicos na privatização e na adoção da lógica empresarial no sistema público de ensino, o que descaracterizaria as singularidades de cada escola pública, havendo um processo de homogeneização do currículo, que legitimaria, na medida em que dissimula, as desigualdades em seus mais diversos desdobramentos.

O Movimento pela Base Nacional Comum é um dos protagonistas do processo de construção da Base Nacional Comum – que investe maciçamente na publicização da proposta – e atua, oferecendo aos municípios, aos Estados e ao

Distrito Federal, formações que compõem jornadas pedagógicas, seminários, simpósios e congressos de formação de professores, além de oferecer apoio, materiais e formações para a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e assessores do Ministério da Educação, visando à divulgação da proposta e sua formulação, bem como à posterior implementação, de acordo com os princípios e valores adotados pelo Movimento, que se define como

um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019?]).

Chama à atenção os financiadores e apoiadores deste projeto, tendo em vista que, conforme o site do Movimento, este tem o apoio de várias organizações, destacadas a seguir, no Quadro 1:

Quadro 1 – Organizações que apoiam o Movimento pela Base Nacional Comum

(continua)

Instituição	Descrição
Abave	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
Cenpec	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
Comunidade Educativa Cedac	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Consed	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

(conclusão)

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
Itaú BBA	O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
Todos Pela Educação	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.
Undime	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Movimento pela Base Nacional Comum ([2019?]).

É importante destacar que, destes autores, a Undime, o Consed e o MEC estiveram representados os três níveis federativos (municipal, estadual e federal). No legislativo, a Comissão de Educação teve centralidade no processo, por discutir os rumos da educação, trazendo à tona questões de gênero e do movimento Escola Sem Partido.

Um dos apoiadores do Movimento pela Base, Paulo Lemann, é indicado pela revista Forbes como um dos maiores bilionários do Brasil. A discussão travada pelas entidades do Quadro 1, que defenderam a instauração da Base Nacional, seria a

melhoria da qualidade da educação pública através da uniformização e adoção de princípios corporativos na gestão da política educacional. Exemplo disso é a aposta que fazem na premiação de professores, estimulando a competição pelo reconhecimento de projetos que bonificam propostas desenvolvidas por docentes da rede pública. Um concurso ilustrativo desse modelo de distinção do trabalho docente é o chamado “Educador Nota 10”.<sup>5</sup>

Os atores sociais contrários a esse paradigma defendem uma educação pública isenta de interferências do mercado, do capital e desvinculados do *new public management*, sem necessariamente vincular educação, enquanto política pública, aos princípios de mercado. A ideia do Movimento pela Base Nacional Comum é reforçada em alguns documentos, como na nota citada a seguir, na qual aponta-se a preocupação com as avaliações externas, além da observação em relação à produção de materiais didáticos. Cumpre mencionar que é constante a preocupação das associações da Educação com a ênfase dos atores comprometidos com a formulação da BNCC sobre a disponibilização de repositórios didáticos, visto que há, do ponto de vista do mercado editorial, uma pressão e altos investimentos na produção e comercialização de materiais didáticos.

A ausência desta base enseja também que as avaliações externas como a Prova Brasil assumam de fato um papel de prescrição da base curricular nacional, quando o contrário deveria ocorrer – a Prova Brasil deveria ser a forma de a sociedade verificar se os estudantes tiveram, de fato, seus direitos de aprendizagem garantidos. A ausência de uma linguagem curricular comum, em particular de orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase da escola, também dificulta a produção e organização de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019?]).

A preocupação com o mercado editorial e o apoio de entidades sem fins lucrativos, mas ligadas a grandes corporações, coloca em questão a presença destas instituições na política educacional brasileira, visto que, conforme dados do Senado Federal, estudos realizados acerca do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mostraram que este programa representa cerca de 54% da indústria

---

<sup>5</sup> Criado em 1998 pela Fundação Victor Civita, que, desde 2014, realiza a premiação em parceria com Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, o Prêmio Educador Nota 10 reconhece e valoriza professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, assim como coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/quem-faz-o-premio/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

nacional de livros, que se restringe a seis grupos de editoras, algumas atuando internacionalmente. (BRITTO, 2011).

Michetti (2018) evidencia que o Movimento pela Base Nacional Comum é financiado por um conjunto de organizações que exerceram posição central nas discussões, tendo em vista que

tais organizações são bastante representativas de agentes que ocuparam posições centrais no espaço social dos debates sobre a BNCC. Nesse espaço social, os agentes em posição dominante, como o poder público, as fundações privadas e as empresas, contam com maior montante de capital político, social e econômico. (MICHETTI, 2018, p. 7).

Esse investimento de organizações sem fins lucrativos, mas com grande capital econômico e social, legitimam essas instituições e o Movimento em uma condição de maior participação. Diante da possibilidade de financiamento para a formulação e implementação, MEC, Consed e Undime cedem às benesses e estruturas econômicas destas instituições. Nesse sentido, o protagonismo evidencia-se pela capacidade de financiamento, em especial do Movimento pela Base Nacional Comum: dispondo de maior capital econômico, tem assegurada a facilidade de trânsito, reforçada pelos integrantes que ocupam cargos parlamentares e circulam nos espaços de poder como o Congresso Nacional.

O Movimento pela Base Nacional Comum ([2019?]) coloca-se diante dos questionamentos, buscando legitimidade a partir de duas abordagens: afirmando ser um representante da sociedade civil e pela sua composição técnica, formado, portanto, por especialistas. O Movimento reforça a ideia defendida por alguns estudiosos, de que as políticas públicas, as alternativas e suas formulações não se restringem somente ao Estado, mas mobilizam atores externos à máquina burocrática deste, com a participação de agentes, alguns públicos, como o Movimento pela Base Nacional Comum, mas que é financiado por atores invisíveis, que estão por trás destas instituições.

Atores exercem poder de influência na definição de alternativas políticas. Nesse contexto, o Movimento pela Base (MpB) é um ator visível que exerce papel no fluxo da política pública. (CAPELLA, 2018). Nessa condição, recebe atenção da mídia, mantém relação com a arena política, exposto às pressões da opinião pública, que inclui atores das diferentes esferas do poder, como o executivo, o

legislativo e outras forças que buscam discutir e questionar a legitimidade de atuação ou a definição de soluções.

Já os atores invisíveis seriam aqueles do qual fazem parte os burocratas, grupos de interesse, pesquisadores, partidos políticos, mídia e opinião pública, que não necessariamente se apresentam no jogo. Esse segundo fluxo abrangeria a dimensão política, que envolve as barganhas e as negociações. Assim, as entidades financiadoras do Movimento pela Base Nacional Comum exercem também um papel invisível e de importante função articuladora e financiadora, garantindo, através do financiamento de projetos, a negociação necessária à formulação de alternativas.

Em contraponto ao protagonismo exercido pelo Movimento pela Base Nacional Comum, encontram-se dados que

segundo o portal do MEC, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Os professores puderam participar em duas categorias, como sujeitos na categoria “Indivíduos” e também enquanto profissionais integrantes de uma escola/rede de ensino na categoria “Redes”. Nesta última categoria é possível constatar o baixo índice de participação, tendo em vista o portal registrar apenas 45.049 escolas, sendo que, conforme censo de 2016, o País conta com 186,1 mil escolas de Educação Básica. (TRICHES, 2018, p. 73).

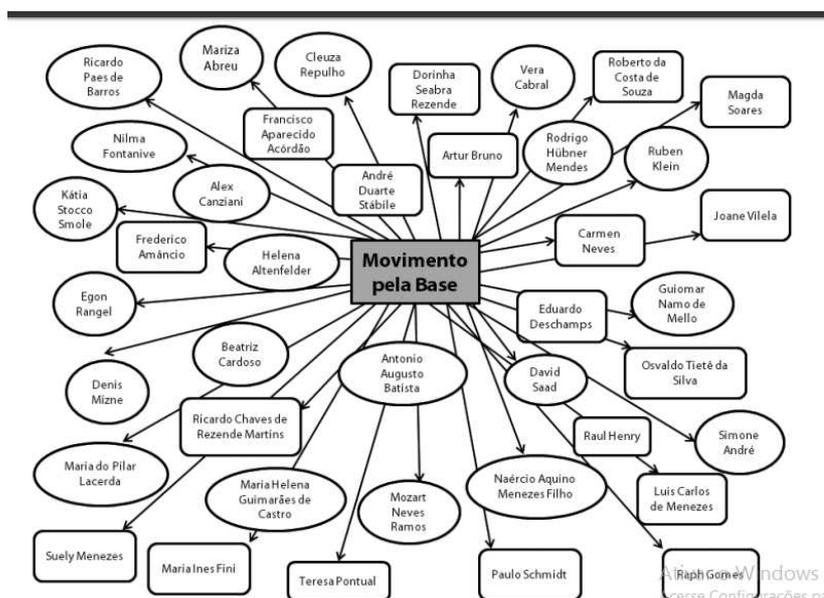
Nessa perspectiva, a participação das escolas públicas foi quantitativamente pouco relevante. Já as instituições constituídas por grandes empresas têm se articulado com uma proposta de educação global, sob influência de grandes potências como os Estados Unidos.

Nessa mesma direção, o Brasil vem seguindo os moldes internacionais de pensar o currículo. Sujeitos individuais e coletivos, organizados em instituições públicas e privadas, vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais para sistematizar o documento. Esses grupos que muitas vezes se misturam ao papel do Estado defendem a livre iniciativa do capital e propõe que o Estado divida, ou transfira a responsabilidade para o setor privado. Essa descentralização para o mercado [...] outorga novas funções aos governos central, estadual e/ou municipal alcançando também o âmbito escolar. Na definição da BNCC, não é diferente, tal fenômeno político que resulta de uma nova pedagogia da hegemonia, [...] tem inspirado o projeto de atualização da agenda da social democracia no mundo. Ao descrever o processo de interferência do setor privado na definição das públicas educativas, assim detalha Cury (1992, p. 42): “um grupo restrito de empresários do ensino, exatamente pela posse de um novo conteúdo econômico (posse do know-how) torna-se ‘irradiador de prestígio’, na expressão de Gramsci (1978) e, por isso, postula um novo conteúdo político (direção cultural) [...]” acusando o Estado como incapaz de definir novos rumos para a educação brasileira. (TRICHES, 2018, p. 76).

No entanto, essa atuação não se dá de forma avessa ao Estado, mas com ele, modificando a cultura das organizações. O Estado, neste caso mostra-se poroso, permitindo encaixes com atores e movimentos dispostos a modifica-lo, a partir de suas intâncias burocráticas. (LAVALLE *et al.*, 2018). Esse grupo de empresários não se opõe ao Estado. Pelo contrário, atua por meio e com o Estado (PERONI; CAETANO, 2015), modificando a cultura organizacional, adotando uma política de *new public management*. Ou seja, através da adoção de instrumentos de *accountability*, de prestação de contas, de uma política neoliberal, com características do setor privado, sustenta que o Estado deve aprender com as qualidades do setor privado, como a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – em suma, todos os valores reivindicados pelo mercado.

A Undime e o Consed ficaram incumbidas do desenvolvimento de audiências públicas, de conferências que buscaram a formulação da alternativa, e estes, por sua vez, vinculavam-se às já referidas fundações e ao Movimento pela Base Nacional Comum. É importante ressaltar que tais mecanismos de articulação são compostos basicamente pelos mesmos atores, a maioria integrando a Fundação Lemann, como apresenta o esquema a seguir, na Figura 1, elaborado por Peroni e Caetano (2015), mapeando quem são os sujeitos do Movimento pela Base Nacional Comum e qual rede articulam, de modo a defender os interesses de grupos ou comunidades políticas – utilizando-as como ferramenta adicional de mobilização.

Figura 1 – Sujeitos do Movimento pela Base Nacional Comum



Fonte: Peroni e Caetano (2015).

Na Figura 1, os atores nomeados dentro de uma elipse são os representantes dos agentes privados; já nos retângulos, são os agentes ligados às instituições públicas. Convém destacar que alguns destes agentes, influentes no Movimento pela Base Nacional Comum, já atuaram no setor público como gestores de políticas educacionais, entre os quais se pode citar Cleusa Repulho, que foi presidenta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), cargo que ocupou entre 2011 e 2015, além de ter ocupado cargos na gestão da educação municipal de Santo André e de São Bernardo do Campo, SP, dentre outros exemplos.

### **2.3 Um Protagonismo Suprimido: Outros Atores, Ideologias e Valores em Disputa**

Diferentemente do Movimento pela Base Nacional Comum, há atores sem financiamento corporativo e com dificuldades de trânsito no espaço político de articulação das políticas públicas. Sem espaço assegurado de participação, questionam a legitimidade do documento, bem como as reais motivações e interesses não esclarecidos no processo de formulação da Base Comum. Indagam ainda o sentido da política de educação proposta para o país. Estes atores, com menor protagonismo durante o processo, mobilizaram-se, questionando-o sobre suas etapas, alertando para a necessidade de uma maior participação.

As críticas em relação aos movimentos pró-BNCC fundamentam-se na afirmação de que as interferências da lógica empresarial e da ideia de meritocracia não seriam adequadas às políticas de educação, haja vista o cenário de desigualdade que permeia o sistema brasileiro de educação. A argumentação de movimentos contrários à Base Nacional organiza-se a partir dos aspectos relacionados a avaliações em larga escala – os testes padronizados –, ocorrendo distorções do ponto de vista pedagógico e da função que a educação exerce no país.

A ANPEd divulgou uma série de reflexões e questionamentos sobre a organização do documento de referência. Inicia uma das notas reiterando o compromisso com o desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura, e indagando sobre quais os atores que participaram do debate, expondo a deposição da presidenta eleita em 2016, apontando para uma estagnação do processo. O fato de a aprovação da BNCC do Ensino Médio ocorrer em período posterior ao da

Educação Infantil e Ensino Fundamental foi considerado simbólico, desagregando, de forma prática, o Ensino Médio das demais etapas. O processo de construção e formulação, protagonizado por especialistas, ocorre, conforme a nota, devido ao fato de que a Base

subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. (ANPED, 2017).

Outra crítica se dá em relação à construção e aos estudos já realizados acerca de bases formuladas e implementadas em países como Chile, Austrália e Estados Unidos da América, que adotam o modelo Common Core. A maioria dos estudos posicionou-se de forma crítica, segundo a ANPEd. A ideia de competências também envolve uma discussão conceitual, visto que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 8), competência:

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Esse conceito retoma uma discussão bastante presente no final da década de 1990, quando são organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteiam a formação dos currículos locais, no entanto, tal documentação não tinha a mesma força que a Base Nacional por se tratar de um parâmetro e não uma normatização.

Além de terem sido percebidas nas ocasiões formais de participação, as regularidades prático-discursivas do polo da crítica ecoaram também a partir de eventos acadêmicos e de documentos, como manifestos, cartas abertas e abaixo-assinados. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), que reúne sindicatos da categoria, apresentou forte oposição à BNCC ao longo de todo o processo. A entidade organizou eventos paralelos às audiências regionais do CNE, apresentados

como forma de denúncia à tendência privatista da educação básica pública no Brasil e o empobrecimento do currículo das escolas. [...] a redação do documento foi feita sem a participação social e há a necessidade de ser discutida a partir da escola, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e não de dentro do MEC [...]. O objetivo é que as reflexões, coordenadas pelas entidades populares, fomentem novo parâmetro na discussão da Base, com enfoque voltado à defesa

intransigente da educação pública, de boa qualidade e socialmente referenciada, além de permitir a participação efetiva da sociedade civil organizada [...]. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, 2017 *apud* MICHETTI, 2018, p. 17-18).

Ainda, outras entidades se manifestam durante o processo de formulação, complementando o posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, apresentando uma série de documentos, cartas abertas, abaixo-assinados, manifestos, dentre outros mecanismos de divulgação dos posicionamentos. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) também se manifestou contrária ao consenso da Base, articulado pelos movimentos de maior protagonismo que, em colaboração com o MEC, foram decisivos na formulação da regulação da política pública, alertando à comunidade educacional que a possível implementação da BNCC na sociedade civil

deve gerar forte e justificada oposição da comunidade educacional, que se espalha por todo o país e é muito mais ampla em representatividade e pluralidade do que o grupo que interage e busca legitimar – ainda que de forma constrangida – o MEC, composto por poucas associações de base empresarial, praticamente restritas à ponte área São Paulo-Rio de Janeiro. (MICHETTI, 2018, p. 19).

As fundações têm pressa devido às metas impostas. Assim, a preocupação com a discussão, conforme os críticos, deu-se mais para cumprimento de burocracias do que para utilização de falas e contribuições que propusessem a revisão do que estava posto. A legitimação do processo, portanto, mostrou-se duvidosa, tendo em vista que nem todos os atores da política de regulação se sentiram contemplados na participação, o que pode colocar em dúvida a formulação deste fluxo de soluções. Tal argumentação embasa futuros questionamentos que visam discutir se tal fluxo ocorreu de forma *top down* ou *bottom up*, o que poderia gerar subsídio para o avanço desta agenda de pesquisa.

O fato é que há fortes indicativos de que a formulação da BNCC seguiu um modelo *top down*, baseado numa escolha política centralizada, que mais atende aos pressupostos e interesses daqueles que estão acima na hierarquia, os chamados de burocratas de alto escalão. Pouco espaço democrático foi assegurado para questionamento por parte dos implementadores, que ocupam níveis mais baixos da administração e com grau de discricionariedade. Em suma, evidenciam-se disputas e abrem-se caminho para indagação acerca dessa política educacional: houve participação da sociedade civil em sua construção? Aqueles atores que não ocupam

cargos nos espaços financiados por corporações foram representados, ouvidos e tiveram sua participação assegurada? Não há elementos explícitos nessa disputa que nos permitam uma conclusão peremptória, pela própria natureza da atuação dos grupos de pressão e influência, nem sempre ostensivas. O questionamento, no entanto, precisa ser bem marcado. A análise de diferentes atores, selecionados para uma investigação que não se esgota no presente estudo, permite a problematização das relações operantes e serve de elemento para subsidiar novas discussões.

## **2.4 Contexto Jurídico-legal que embasa a construção de um Currículo com Base Comum**

A história do Brasil foi marcada por uma série de disputas envolvendo diferentes atores, contextos e forças. O processo de redemocratização, que se inicia na década de 1980, evidencia avanços relacionados aos direitos sociais que se normatizam em 1988, com a promulgação da Constituição Federal. O documento originou-se de um processo de disputas, que culminou na garantia de direitos civis, políticos e sociais, como o acesso e permanência na educação básica, a saúde e as liberdades individuais. A chamada Constituição Cidadã, que organizava o Estado Brasileiro, determinava o papel das instituições e impunham desafios ao Estado, que teria de formular e implementar políticas públicas, elaborando estratégias que contribuíssem e fossem ao encontro da expectativa de direito prevista na esfera jurídica. Nesse novo contexto, a educação foi assegurada a partir do artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Garantido através da Lei, o acesso à educação e à permanência continuaram a desafiar gestores públicos na formulação de uma política de educação que chegasse aos diferentes segmentos sociais da população brasileira. No entanto, para a efetivação desse direito, a Lei Maior propõe, no Capítulo III, que trata “da educação, da cultura e do desporto”, especificamente na seção I, que: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e reconhecimento dos valores culturais e

artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988). Ou seja, o Artigo 210 evidencia a necessidade de conteúdos mínimos, fazendo menção a uma Base Comum do Currículo Nacional. A partir destas novas perspectivas em relação à educação no país, inicia-se a construção da Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, que reforça e aponta para a necessidade da regulamentação de uma Base Nacional Comum, destinada à educação básica, no seu artigo 26.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que o artigo anteriormente elencado sofreu alterações em 2013, a partir da Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que incluiu a Educação Infantil na Educação Básica, como direito das crianças e dever do Estado em oferecê-la.

No entanto, mesmo com a força da lei, a regulamentação prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reforçada na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), apontando a necessidade de uma Base, fica em *stand by*. Em 2014, entra na agenda política a Construção da Base Nacional, reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), oriundo de uma série de discussões que considerou os diferentes atores envolvidos na educação. O processo de formulação do Plano Nacional ocorreu de forma *bottom up*, com a participação de diferentes segmentos sociais como professores, entidades classistas, fundações, Ministério da Educação e Desenvolvimento Social, dentre outros grupos interessados na discussão do Plano, que teve sua aprovação em 2014, através da Lei 13.005/2014. (BRASIL, 2014). Ressalta-se, aqui, a construção do referido Plano, pela sua relevância, crucial para o desencadeamento da BNCC.

O PNE, dentre as metas e diretrizes estabelecidas, definiu como estratégia a formulação de uma Base Nacional Comum, formulada em regime de colaboração, que necessitaria ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, estando prevista uma consulta pública nacional. O documento contemplaria os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

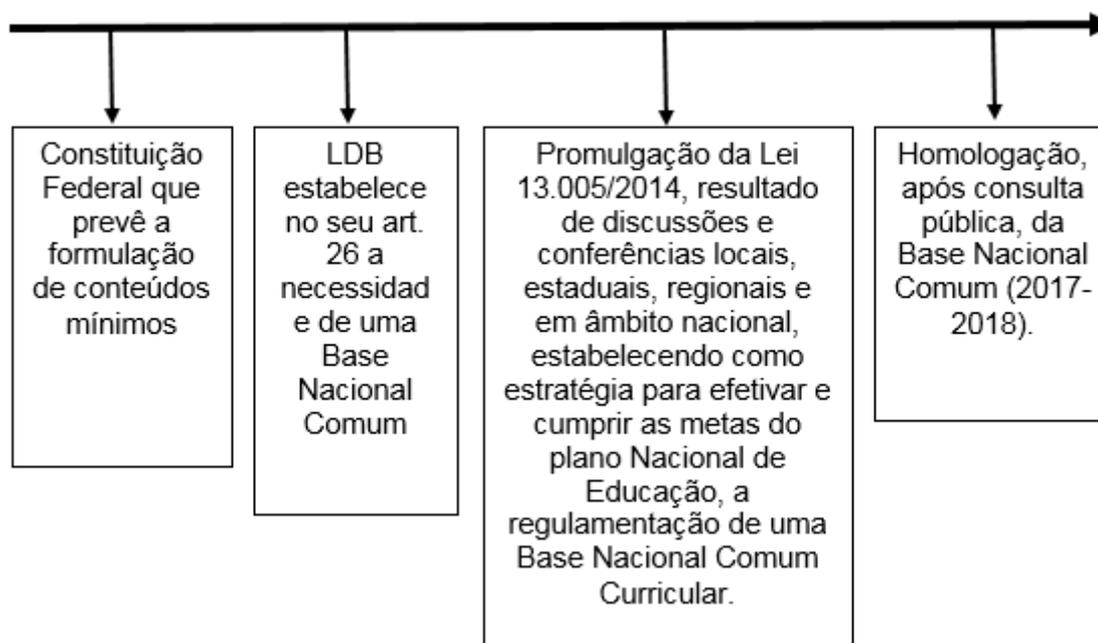
A Base Nacional começou a ser discutida no período de formulação do Plano Nacional, em movimentos como a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), tornando-se o motor que

impulsionou as discussões, gerando a mobilização para discussões propositivas em relação ao documento que nortearia a formação dos currículos locais.

Efetivou-se, então, a formulação da Base Nacional que, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, foi homologada – inicialmente a parte correspondente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – pelo presidente da República, Michel Temer. Só em 2018, a segunda etapa, correspondente ao Ensino Médio, foi homologada e o processo de implementação iniciou-se em todo o país.

Diante do exposto, alguns atores e movimentos se destacaram na construção deste documento, em especial fundações privadas, financiadas por grandes empresários, os quais, interessados pela Educação Brasileira, passaram a figurar como protagonistas das discussões e do financiamento do processo de formulação e implementação dessa política nacional.

Figura 2 – Síntese do Processo de Construção da Base Nacional Comum



Fonte: elaborada pelo autor.

A Figura 2 ilustra o processo de construção da BNCC até a sua homologação em 2017 e 2018. É importante destacar que o quadro sintetiza, apontando marcos legais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), mas não ilustra os movimentos, as disputas e tensões que permearam todo o processo. Além disso, não contempla, por exemplo, o processo de Impeachment sofrido pela ex-

presidente Dilma Rousseff, em 2016, acusada de um crime de responsabilidade e, que demandaria esforço de pesquisa e, a construção de um segundo trabalho, a fim de contemplar a complexidade do ocorrido. Este registro é relevante, na medida em que no período de deposição de Rousseff, o país discutia as estratégias, as metas e princípios construídos no Plano Nacional de Educação e, articulavam-se movimentos de elaboração da BNCC que já ocorria no âmbito federal, desde a última Conferência Nacional de Educação.

A política pública surge a partir do momento em que um problema é notadamente público. O presente estudo evidencia a discussão sobre a Base Nacional Comum e a enquadra na categoria de problema público, na medida em que a questão da educação atinge um notável número de pessoas, as estatísticas e os índices de qualidade. Por meio de um conjunto de avaliações externas, evidencia o baixo rendimento do país nestes indicadores, que, por sua vez, remetem a questões envolvendo o financiamento, oriundo de organismos internacionais. Além disso, o conceito e os desdobramentos da compreensão sobre política pública remetem-nos a algo já exposto por estudiosos, os quais expõem que as políticas públicas não se restringem aos atores do Estado, tanto no processo de formulação quanto implementação, mas que são formuladas a partir da sociedade civil, entidades e organizações. Neste caso, algumas das participações ocorrem com maior protagonismo. Na formulação de alternativas, na construção da Base Nacional, atores mobilizaram-se e evidenciaram a disputa que permeia a adesão de alguns valores, de alguns projetos políticos em detrimento de outros. Desta forma, compreendendo que as Políticas Públicas se firmam a partir da contribuição de atores, jogos políticos, barganhas e disputas, a Base e sua formulação construiu-se com a participação de entidades com financiamento privado, representando, a partir dessa perspectiva, uma outra forma de conceber e conduzir a gestão das políticas. Os estudos teóricos da Ciência Política já apontavam para uma nova forma de gerenciamento das políticas, adotando-se princípios oriundos da gestão corporativa, associando o mercado, com a ideia de lucro, produtividade e capital, a princípios da solidariedade, representados pela sociedade e hierarquias representadas pelo Estado.

A política de formulação da BNCC ocorreu com a participação de atores da sociedade civil organizada e do poder executivo, representado pelo Ministério da Educação, embora essa instância de gestão delegou grande parte da atribuição a

atores e movimentos políticos públicos, vinculados, de certo modo, a grupos de interesses do segmento corporativo. A demanda, o problema público e a solução deste segue uma lógica do *accountability*, de prestação de contas para a sociedade civil e o mercado, sendo depositada na BNCC a possível redução dos problemas, evidenciados a partir de exames de larga escala e índices de qualidade que apontam para uma necessidade de reformulação.

Uma outra discussão teórica a que o artigo se propôs foi a identificação de que alguns atores, mesmo sem a busca pelo lucro diretamente, influenciaram nas decisões, através de financiamento, mobilização e trânsito político, nos espaços de poder e representação – alguns desses atores, públicos e com presença notória nos meios de comunicação e nos espaços de discussão da educação. Em contrapartida, há os investidores que financiaram os movimentos, como a Fundação Lemann, que contribuiu para o Movimento pela Base Nacional Comum, trazendo à tona sua visão acerca da condução da política pública, apontando para uma interferência nas políticas públicas de entidades, fundações que não estão vinculadas à estrutura estatal.

O questionamento principal foi sobre quem são os atores, identificados então como fundações e entidades sem fins lucrativos, mas vinculadas a corporações que tiveram maior protagonismo e participação legitimada por aqueles que detinham o poder de fala, registro e ponderações. O objetivo do artigo era discutir de que modo tais atores contribuíram na busca de soluções, quais os interesses desses atores e as estratégias adotadas para garantir a participação. Daí a observação de grande investimento de corporações, de fundações com lógicas adversas a entidades como ANPEd, ABdC, entre outros agentes que questionam a legitimidade do processo, bem como discutem a garantia dos aspectos democráticos, de participação e de que a educação não se restrinja aos interesses mercantis, não ceda às lógicas do capital financeiro que buscam a formação de mão de obra – adotando-se um neoliberalismo na educação, a partir do princípio de gestão eficiente.

Observou-se, também, a rede de relações que atuaram na formulação da alternativa, identificando atores que transitam entre o público e o privado, defendendo grupos de interesse, projetos políticos e acirrando disputas, conflitos, cooperações para a construção da regra, a partir de uma visão multicêntrica, que considera os diferentes atores políticos na formulação e implementação de políticas públicas.

Deste modo, as discussões iniciadas no presente trabalho não têm a pretensão de encerrá-las. Pelo contrário, buscou-se, por meio de levantamento de um estudo de caso, destacar a participação de determinados atores, a fim de discutir e aprofundar a análise sobre os interesses em disputa na formulação de uma política pública educacional, buscando responder às indagações iniciais. Assim, analisar a participação destes atores nos permite concluir que a educação, enquanto política pública, precisa de programas mais amplos, que ultrapassem o mandato dos governos. Todavia, deve-se observar as participações sociais e os objetivos de determinados grupos de interesses, a fim de identificar o que buscam, através do quê, e os efeitos dessas soluções para problemas públicos.

Apresentam-se, neste capítulo, os desdobramentos e, de forma sintética, o processo de formulação da BNCC. Isto porque a formulação desta, a partir dos interesses em disputa, dos atores e grupos que de certa forma influenciaram no desenho da política, vai ter seus efeitos sentidos nas políticas municipais. A Base teve uma construção baseada em atores do mundo empresarial. Diante do exposto, buscaremos trabalhar na perspectiva de identificar como as políticas de Direitos Humanos, expressas pelas DNpEDH – que é utilizada como parâmetro e deve ser considerada no processo de formulação das políticas locais. Os Direitos Humanos resistirão às reformas neoliberais? A fim de subsidiar nossa discussão e ressaltar a relevância de um projeto de educação construído a partir dos DH, é importante apresentar, mesmo que de forma breve o processo histórico que consolidou a necessidade de políticas comprometidas com os DH.

### **3 O CONTEXTO HISTÓRICO DOS DH NO BRASIL: A RESISTÊNCIA À DITADURA BRASILEIRA E À INSURGÊNCIA DOS DH**

Antes de abordar o assunto principal deste capítulo, considera-se por bem pontuar alguns itens que precisam ser lembrados quando se trata de um projeto político e societário de Direitos Humanos, especialmente no Brasil. De forma breve, apresentam-se algumas notas e aspectos históricos da constituição dos DH e de sua emergência na contemporaneidade, especialmente no território brasileiro, inclusive fazendo uma imersão, mesmo que sucinta, sobre os processos históricos que fizeram com que, no Brasil, os DH ocupassem a agenda pública, como resposta a determinados eventos históricos que ceifaram vidas e contribuíram para o aumento das desigualdades no país, além das inúmeras violações de direitos, algumas escancaradas a partir da Comissão Nacional da Verdade.

Rememoram-se então as origens. A Declaração Universal dos Direitos Humanos surgiu, conforme Adorno (2003), após a tragédia da Segunda Guerra. Segundo o autor, a educação teria responsabilidades em não permitir a repetição daquele evento histórico que fez muitas vítimas. Os campos de concentração e a exclusão do diferente mobilizou crianças, adultos e idosos, submetidos a diferentes formas de violência. No Brasil, a Ditadura Civil Militar (1964-1985), que perseguiu professores, impôs um estado de exceção ao país e violou direitos sociais, políticos e humanos, implementando um ambiente de perseguições e de autoritarismo a partir do controle dos meios de comunicação e do uso dos aparelhos de repressão do Estado, tudo sob a égide da manutenção do regime, do poder na mão daquele grupo que se apossou da presidência do país desde 1964.

Conforme Pinho (2016), era um regime que impôs um estado de exceção e fortaleceu o capitalismo, suprimindo movimentos de ação coletiva e quaisquer formas de associativismo, observando-se ganhar força uma política que promovia desigualdades e mantinha a estrutura social rígida. Pinho (2016, p. 63) pontua, quando analisa o período, que qualquer discurso que buscasse algum movimento de redistribuição de renda era imediatamente rechaçado: “Quaisquer medidas substantivas de proteção social foram classificadas como ‘distributivismo emotivo’; ‘populismo distributivista’; ‘paternalismo’, ou, atinentes à alçada do ‘estruturalismo’. Portanto, a inclusão social não foi uma prioridade política das políticas públicas”.

Observou-se, conforme Pinho (2016), que a pauperização da população e as estatísticas alarmantes indicavam o aumento das desigualdades. Esse período, em que, conforme Pinho (2016, p. 64), “praticamente todo o ‘bolo’ do crescimento foi apropriado pelas elites econômicas via deliberado intervencionismo estatal, em detrimento da maioria da população”, contribuiu para o empoderamento da elite brasileira, que fornecia base de sustentação para o regime civil militar e, portanto, de privilégios. A população mais pobre sofreu os efeitos de um modelo de desenvolvimento que privilegiou a concentração de renda e alguns grupos de poder do país.

Para além do empobrecimento da população, o regime civil militar deteriorava-se.

O direito à vida foi ameaçado pela violência comandado pela coerção, pela prática continuada da tortura, pelo poder das armas e pela morte com o qual os regimes militares salvaguardaram seus privilégios. O controle dos meios de comunicação [...] buscava garantir a propagação do pensamento único como forma de conseguir apoio junto a setores da população. (VIOLA; PIRES, 2014, p. 85).

Viola e Pires (2014, p. 85) indicam que “as práticas políticas não violentaram somente a cultura dos direitos humanos, ao contrário, atingiram todo o universo cultural e político e os limites da racionalidade humana”. Nesse sentido, ganham força após a redemocratização do país os estudos e a militância em prol de Direitos Humanos, de modo a lutar e garantir que aqueles episódios nunca mais aconteçam. São episódios que marcaram a história do país e hoje são minimizados ou desconsiderados por setores conservadores da sociedade contemporânea. Mais um motivo para reafirmar a necessidade de se falar, difundir e implementar projetos e currículos que corroboram para que o nazismo alemão, o fascismo Italiano, além do Brasil de 1964, nunca mais se repitam.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é construída a partir da mobilização de ação coletiva da população que, descontente com o regime, clama por direitos. A Constituição destaca-se pela preocupação com os Direitos Sociais, Políticos e Cíveis no Brasil. O país estava imerso num cenário que aspirava a mudanças futuras e ao desenho de um outro país, um Estado democrático. Fleury (2006) analisa o processo de mobilização que resulta na constituinte:

Toda esta efervescência democrática foi canalizada para os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, que se iniciaram em 1987. Em boa

medida, a construção de uma ordem institucional democrática supunha um reordenamento das políticas sociais que respondesse às demandas da sociedade por maior inclusão social e equidade. Projetada para o sistema de políticas sociais como um todo, tal demanda por inclusão e redução das desigualdades adquiriu as concretas conotações de afirmação dos direitos sociais como parte da cidadania. (FLEURY, 2006).

Após anos em que a questão social foi negligenciada, finalmente as mobilizações poderiam resultar no comprometimento do Estado Nacional com uma proposta de inclusão de direitos sociais: menos mercado e mais cidadania, que, é um longo caminho a ser percorrido. O processo de abertura para a democracia no Brasil distinguiu-se de outros países da América Latina. Desenvolveu-se, no Brasil, uma “transição pelo alto” (PINHO, 2016, p. 56), especialmente porque o regime corroborou, já em declínio, aliviando as perseguições e “fechando os olhos” para as ações coletivas que se organizavam, como, por exemplo, das associações de bairros e dos movimentos de trabalhadores de classe média, conforme Pinho (2016, p. 55):

A transição democrática iniciada em 1977 caracterizou-se pela dialética entre o processo de “abertura” comandado pelo governo e o processo de “redemocratização” exigido pela sociedade civil – [...] A transição democrática consubstanciava a luta da sociedade civil pelos direitos civis, pela democracia ou direitos políticos e pelos direitos sociais; já a abertura correspondia ao processo por meio do qual o regime militar tentava controlar as demandas da sociedade, cedendo aqui e ali para, assim, postergar o restabelecimento da democracia.

De modo geral, a inexistência de processos de *accountability* fomentaram ainda mais o processo de democratização do país. A partir de então, estabeleceram-se as lutas de diferentes atores e grupos de interesse, que promoviam o *lobby* junto à Assembleia Constituinte. Os movimentos sociais, os sindicatos, os empresários e as associações de classe empenhavam-se para colocar na agenda da constituinte os seus interesses.

A Constituição Brasileira preocupa-se com direitos sociais e estabelece a democracia no país, que sofreu por 21 anos os desmandos de um regime que empobreceu a população e contribuiu para a concentração da renda nas mãos de uns poucos. O novo ordenamento jurídico construiu-se tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Observa-se a influência da DUDH (ONU, 1948) na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em diversos artigos que ressaltam o compromisso do país com a Declaração, em que o Brasil colaborou e assinou, tornando-se um dos países signatários.

Os Direitos Humanos ecoam no país, e o compromisso que se apresenta, então, é buscar assegurá-los e difundi-los para além do aspecto jurídico legal – torná-los um modo de vida, construir um novo senso em que os valores e princípios desses direitos se efetivem na vida de toda a população, a partir dos valores de democracia e de reconhecimento dos direitos. Bedin e Tosi (2018) e Comparato (1999) discorrem sobre os aspectos históricos, bem como os conceitos de Direitos Humanos e reflexões sobre a construção deles. Compreender, a partir desses autores, os aspectos históricos dos Direitos Humanos, contribui para a compreensão da realidade atual e possibilita uma discussão sobre a Educação em Direitos Humanos, que se apresenta a partir do próximo capítulo. Diante da polissemia do termo, bem como de seus usos e desusos, é importante esclarecer seu emprego no presente estudo.

### **3.1 Então, de Quais Direitos Humanos Estamos Falando?**

O projeto que subsidiou a presente investigação para a dissertação começou a ser escrito ainda no curso de Magistério. Aos dezenove anos, quando concluí o curso e, ao realizar o estágio, estava convicto da minha escolha profissional. Sempre fui um inconformado frente às desigualdades e um questionador das realidades. Fui mobilizado por uma professora de História e que também lecionava Sociologia da Educação e me provocava sobre o mundo e o universo de estudo que me cercava: a educação. Muitas perguntas norteavam e, a cada nova resposta, sentia-me desafiado a buscar saber mais. Com a ideia de transformação social, de não corroborar com as injustiças e com as desigualdades que diariamente acompanhamos, observei na educação a oportunidade de um projeto político de mudança. Compreendia a educação como motor da mudança e já a encarava, mesmo que ainda desconhecesse tais termos, como uma ação política. E foi aí que esse trabalho começou a ser escrito. Como garantir uma educação de fato transformadora, capaz de construir uma sociedade mais justa, solidária, menos desigual, que oportunize o acesso ao saber, aos conhecimentos construídos, e, então, a partir desta instituição, mobilizar grandes mudanças?

O ingresso no curso de Ciências Sociais ofereceu algumas pistas e novas possibilidades de leituras da realidade, além de desvelar sobre as nuances e o quão complexo se apresentava o mundo. Além da evidência de necessidade constante

dos estudos, a fim de instrumentalizar para empreender a mudança sonhada, conto isso porque convém a este trabalho, já que minha trajetória docente foi e é a grande mobilizadora, assim como o grande canal no qual concentro energias a fim de promover alguma mudança no que observo e vivencio.

Uma das dificuldades observadas no projeto, no processo de pesquisa – que se mostrou o desafio maior – foi identificar um aporte capaz de traduzir concepções e crenças sobre o projeto de educação, que acredito, como professor e pesquisador, serem necessárias aos tempos contemporâneos, além de buscar uma delimitação capaz de traduzir a educação na qual se acredita e que subsidie projetos libertários de educação não comprometidos às amarras do mercado, tampouco aos valores da competição, do lucro e do resultado, uma política educacional capaz de construir um outro *ethos* social, mais inclusivo, democrático, que tenha como projeto político a transformação e vislumbre a dignidade humana, o reconhecimento da diferença como princípio que norteia as ações humanas, para que a barbárie, observada nos conflitos que culminam em grandes guerras, que dizimam populações, nunca mais aconteça.

Conforme Adorno (2003, p. 119), a “exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Para que não retornemos à barbárie, é preciso que nos afetemos quando nos deparamos com gente que dorme sob o relento. Trata-se de uma proposta de (educa)ção em que todos se sintam responsáveis por todos, inclusive pelo planeta em que vivemos. Quando Adorno (2003) aborda a *Educação Após Auschwitz* (1967), aposta numa educação que mencione os horrores, que se posicione contrária às violências e aos autoritarismos. Não se trata, portanto, de uma educação tradicional bancária. (FREIRE, 2013). O método bancário de transmitir conteúdos não cria ambientes democráticos; ao contrário, é autoritário e constrói sujeitos passivos, obedientes, por vezes indiferentes à dor do outro. É sobre o outro que falo. Os Direitos Humanos nascem da dor, nascem da barbárie. Nações articularam-se de modo a buscar que direitos fossem garantidos a todos os seres humanos. Refere-se, portanto, a uma Educação em Direitos Humanos, que tenha a ação política e a transformação social como aliadas.

Aqui, tratou-se de Direitos Humanos. Mas, de quais direitos falamos, quando os evocamos e como estes vão ter espaço na educação? Como vão se apresentar numa escola da infância? Que práticas os professores vão construir, que garantam uma educação que não nos permita regressar à barbárie? Isso ocorre a partir de

quando? Qual a etapa, a idade ou o espaço em que se desenvolvem práticas alicerçadas, construídas sob a égide dos Direitos Humanos?

Nesse sentido, organizou-se essa exposição a partir dos seguintes tópicos: i) o conceito de Direitos Humanos que se busca; ii) uma breve retomada do contexto histórico dos Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; iii) a oportunidade política para o avanço de um projeto político de educação em Direitos Humanos; iv) os Direitos Humanos e a Educação Infantil; e v) os Direitos Humanos no campo de pesquisa: percepções, desafios e possibilidades.

### **3.2 O Conceito de Direitos Humanos: Notas Necessárias para a Discussão**

Um dos desafios que se apresenta quando se trata de Direitos Humanos é a busca por um conceito capaz de traduzir a polissemia e o alcance do que o termo expressa. Afinal, o que são os Direitos Humanos e como se definem? O que se entende sobre eles? Por que são importantes e em que medida se relacionam com a educação, construindo uma educação para os Direitos Humanos? Embora se reconheça a complexidade de definições que traduzam o conceito, as práticas e as ideias em torno desta categoria, as leituras e estudos indicam-nos uma imersão de um conjunto de autores que se debruçam sobre a temática, entre os quais se destacam alguns que serão referenciados neste trabalho, a exemplo de Carbonari (2008), Candau (2013a; 2019), Soares (2007), Freire (1974; 1997), os quais percebem a educação como um potente instrumento de transformação social. Na esteira desses autores, importa afastar a categoria de eventuais usos e apropriações que dissimulem mecanismos de reprodução de desigualdades estruturais ou de valores comprometidos com ideários neoliberais.

Neste trabalho, definir nosso entendimento sobre os Direitos Humanos e trazê-lo como referência é fundamental na medida em que servirá de parâmetro de reflexão sobre a política pública que está em processo de implementação. A partir disso, é possível verificar se a nova política curricular se coaduna com os Direitos Humanos. Assim, é fundamental apresentar as origens do conceito, tanto quanto os desafios e limitações no emprego do termo. Além disso, interessa saber como um currículo zeloso das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos resiste a essa política centralizadora, alinhada a princípios neoliberais de suas origens e dos atores empreendedores da política.

Um primeiro esforço nesse sentido é resgatar algumas contribuições teóricas que subsidiam reflexões sobre a categoria. Conhecer o estado da arte permite mapear o que se tem produzido no âmbito acadêmico, de que forma vem sendo elaborado o conhecimento em nosso tempo histórico, bem como amplia nossas leituras e as possibilidades de contemplar as múltiplas abordagens do tema. Nessas leituras, priorizam-se autores adeptos e representantes de correntes teóricas denominadas críticas, que se opõem às correntes pedagógicas neoliberais, por exemplo. Além disso, utilizamo-nos de contribuições de outros pesquisadores que não necessariamente trabalham com a categoria Direitos Humanos, mas mobilizam um conjunto de outras categorias e *insights* que permitem pensar possibilidades para a construção de um projeto político, social e pedagógico comprometido com aquilo que se pensa.

Nessa perspectiva, encontramos com um conjunto de pesquisadores que formam a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, grupo fundado em 1995 e que contém um acervo digital com textos, apresentações, cartilhas informativas e artigos. O repositório subsidia estudos sobre os Direitos Humanos e outras categorias de seu entorno. Além disso, observa-se significativa produção acadêmica sobre a questão em base de dados científicas como *Scielo* e o Banco de Defesas de Teses e Dissertações da CAPES. As pesquisas desse grupo versam acerca de categorias como educação e direitos humanos.

Mesmo com a vasta produção acadêmica bibliográfica, o ato de conceituar não se mostra tarefa simples, especialmente em tempos em que se observa um conjunto de estereótipos sustentados pela mídia e pelo senso comum que dificultam quaisquer perspectivas de análise crítica. Em relação a esses estigmas, Carbonari expõe:

[...] trabalham com a ideia de que direitos humanos – e também quem atua com eles – se confundem com a defesa de “bandidos e marginais”, num extremo; e no outro, que direitos humanos conformam uma ideia tão positiva e tão fantástica que é síntese do que de mais belo a humanidade produziu. Pelas duas pontas, imobiliza: seja porque tocar no assunto compromete negativamente; seja porque tocar na ideia a “estraga”. (CARBONARI, 2008, p. 33).

Essas contradições, que geram uma série de tensões e colocam a discussão sobre os Direitos Humanos em polos extremos, conforme Carbonari (2008) imobiliza, comprometem aqueles que se propõem à discussão. Isso ocorre porque há uma

deturpação de seu conceito no senso comum, especialmente em tempos em que os Direitos Humanos são vinculados a posições político partidárias. Os defensores desse conjunto de direitos são vulgarmente adjetivados de “comunistas, esquerdistas, defensores de bandidos”, o que evidencia o desconhecimento sobre de que se está tratando.

Pela dificuldade de encontrar uma definição, visto que o conceito se mostra amplo e pertinente a diferentes usos e desusos, essa deturpação é propagada como se dissesse respeito apenas a determinados grupos políticos e não como conquista histórica da humanidade, que exige posicionamento de defesa. Esse estigma pelo senso comum, especialmente em tempos de negação dos Direitos Humanos e propagação de discursos que o consideram pauta de determinados grupos políticos corrobora para a desinformação, bem como a emissão de opiniões, amparados a discursos de ódio que se propagam país a fora, mobilizados por grupos conservadores. Carbonari (2010, p. 58) aponta para a dificuldade de definição:

Direitos Humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena) isto não lhe dá um sentido único. É controverso, pois abre espaço de discussão e debate, em geral, polêmicos. É estruturante, pois diz respeito à questão de fundo que tocam a vida de todos e de cada um.

Soares (2001, p. 39) concorda com a ambiguidade envolvida nos usos dos DH destacada por Carbonari (2010), na medida em que “nenhum outro tema desperta tanta polêmica em relação ao seu significado, ao seu reconhecimento, como o de direitos humanos”. E expõe que:

Os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos. (SOARES, 2007, p. 5).

Soares (2007) ainda considera que os Direitos Humanos pertencem a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento. É, desse modo, um direito universal assegurado a todo e qualquer ser humano, independentemente de sua origem ou estado nacional.

É cabível ressaltar que os Direitos Humanos são superiores aos demais, visto que os antecedem, regem e buscam condições dignas de vida antes mesmo de construções jurídico-legais. Logo, não se trata de concessões sociais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, apresenta-se como um marco na modernidade, de caráter jurídico e político, dirigindo-se aos diferentes atores e territorialidades, tendo como princípio básico a dignidade humana. Candau (2012), em seus vários trabalhos sobre a temática, esclarece a relevância da DUDH, expondo que:

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, em 1948, no plano internacional foi construída uma sólida arquitetura dos Direitos Humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Os estados que aderiram a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos. (CANDAU, 2012, p. 716).

Nesse sentido, no plano global, há a consciência de que se vivem mudanças, pois ainda não somos capazes de aprender adequadamente. Candau (2008a, p. 45) alerta que “não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, e sim uma mudança de época” que promove debates sobre os novos paradigmas e sobre a racionalidade neoliberal que impera nas relações, para além do econômico, valores que constituem nossos tempos:

Neste contexto, extremamente vivo e plural de discussão e busca, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais. (CANDAU, 2008a, p. 45).

O contexto em que se vive pressupõe exclusões e desigualdades além do avanço de uma política da conformação e do Estado que vê transformada suas funções (de regulação, por exemplo), tanto que há autores que pesquisam o quanto o sistema neoliberal – que impõe novas lógicas não restritas ao âmbito econômico – necessita do Estado para sobreviver. (ANDRADE, 2015). Assim, reforça-se a emergência dos DH a fim de consolidar uma proposta em que:

O núcleo dos direitos humanos se radica na construção de reconhecimento que é um processo de criação de condições de interação e de formação de relações multidimensionais do humano, do meio e das utopias. Afirma-se

através da luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização, a exclusão e todas as formas de apequenamento do humano. É luta permanente pela emancipação e pela construção de relações solidárias e justas. (CARBONARI, 2007, p. 5).

Outros autores também buscaram responder o que são Direitos Humanos, assim como apontar evidências de sua emergência. Rabenhorst (2008) expõe o quanto a história dos DH no Brasil foi marcada por movimentos que lutaram contra a persistente estrutura de dominação. Sua origem subversiva e transgressora é frequentemente lembrada. De fato, os DH propõem ruptura com toda e qualquer estrutura de dominação, relações desiguais, autoritarismo e violência.

Os movimentos sociais associados aos DH vêm propondo ações que questionam as opressões naturalizadas pela estrutura social. Em contrapartida, movimentos conservadores denunciam levianamente: “direitos humanos é coisa de bandido” ou “onde estão os direitos das vítimas?” (RABENHORST, 2008, p. 20), a fim de deslegitimar a causa vinculando-a a um determinado público, formado por aqueles que violam as leis e cometem crimes. Essa associação colabora para uma deturpação do sentido. Ou seja, o próprio significado de DH está em disputa; um conflito desonesto e baseado na propagação de falsas ideias. Contudo, Rabenhorst (2008) reforça que o conceito, mesmo que por vezes negado pelo Estado – que falha no cumprimento dos direitos humanos e que não os legitima – trata de direitos que excedem as fronteiras jurídicas e legais. Assim, os DH

[...] são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis. [...] por mais pleonástico que isso possa parecer são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. (RABENHORST, 2008, p. 16).

Há um grupo que precisa ser lembrado como protagonista na defesa e na promoção dos princípios que norteiam a DUDH. Quando se ignora os militantes, desconsidera-se parte da história, pois é fato que são os atores sociais que põem no jogo e nas agendas políticas as pautas, os interesses e valores. A líder e ativista norte-americana Eleanor Roosevelt merece menção por defender a emergência dos DH não só no âmbito acadêmico e legal, mas também como parte do cotidiano, de um *ethos* social. Para Roosevelt, os Direitos Humanos fazem-se presentes em todas as ações humanas, em espaços de construção social onde se vive.

Onde, afinal, começam os direitos humanos universais? Em pequenos lugares, perto de casa – tão próximos e tão pequenos que não podem ser vistos em nenhum mapa do mundo. Ainda assim são o mundo de cada indivíduo; a vizinhança onde vive, a escola ou faculdade que frequenta; a fábrica, fazenda ou escritório onde trabalha. Esses são os lugares onde cada homem, mulher ou criança busca igualdade de justiça, de oportunidade, de dignidade sem discriminação. A menos que esses direitos tenham sentido nesses ambientes, eles têm pouco significado em qualquer lugar. Sem a ação de uma população ciente para defendê-los perto de suas casas, esperaremos em vão pelo progresso em maior escala. (DECLARAÇÃO, 2018).

A partir desse conjunto de autores ativistas e de suas contribuições construiu-se um instrumento capaz de representar, de forma concreta, aquilo que se pensa ser pauta necessária para qualquer projeto político, social e pedagógico, entendendo os DH como multifacetados e multidimensionais (jurídico, ético-moral, político, cultural) que se articulam e se complementam, sendo fundamentais para efetivar o processo de construir uma sociedade comprometida com os Direitos Humanos. (CARBONARI, 2008). Por isso, dada a complexidade, identificou-se a necessidade de se utilizar um parâmetro para embasar a compreensão sobre o que aqui se trata. É nessa perspectiva que se apresenta como parâmetro as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNpEDH) (BRASIL, 2012), documento elaborado em atenção a pressupostos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

As DNpEDH, tal como o próprio texto traduz, compreendem a educação a partir de um conjunto de valores: democracia, dignidade humana e reconhecimento das diferenças, princípios e valores presentes nas Diretrizes que apostam na educação como locus da transformação social. Nessa perspectiva, as DNpEDH propõem uma prática que se opõe às pedagogias liberais e às perspectivas reducionistas da educação que a veem como mecanismo a serviço do mercado ou como instrumento a serviço da reprodução social.

#### **4 A NECESSIDADE DE UM PROJETO MULTIDIMENSIONAL (SOCIAL, POLÍTICO, PEDAGÓGICO) DE DIREITOS HUMANOS**

A emergência da temática dos Direitos Humanos é observada, no Brasil, no contexto pós-ditadura civil militar. Tempos em que a reivindicação e os posicionamentos contrários ao regime eram fundamentais. Havia um compromisso: de que nunca mais os episódios da ditadura, que durou 21 anos, voltassem a assombrar a história do país. Havia movimentos anteriores, como em 1982, a partir da criação do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), mobilização que tinha a participação intensa da Igreja Católica e que “foi se consolidando e aperfeiçoando as ações, atuando ‘na promoção dos Direitos Humanos em sua universalidade, interdependência e indivisibilidade’”. (SILVA, A., 2011, p. 111).

Em 1992, organiza-se no país o 1º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), buscando “orientar a construção de políticas nas diversas áreas setoriais”. Algumas ações eram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394 (BRASIL, 1996), a criação de Conselhos de Defesa dos Direitos e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetivou a revisão dos conteúdos e metodologias, que sinalizassem discriminações. Convém destacar a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993), que enfatiza a indivisibilidade dos direitos. Segundo Silva, K. (2011, p. 6), a referida conferência “destaca a solidariedade, a paz, o desenvolvimento sustentável e os direitos ambientais no conjunto dos direitos a serem observados pelos Estados signatários da Declaração, como resultados dessa Conferência”.

Em 1998, a partir do programa criado em 1992, ganha forma uma importante e atuante instituição: a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, que, conforme Silva, M. (2009, p. 5), estabeleceu-se “como uma das primeiras iniciativas de grupos da sociedade civil com o objetivo de aglutinar instituições e educadores que trabalhavam com essa área”. Em 2002, institui-se o 2º Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos e, em 2010, o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, que subsidia a construção das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Em 2005, a ONU, agência multilateral, passa a fomentar, a partir de um Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, a articulação de ações e

propostas concretas que discutem a temática, bem como ações que viabilizam o fomento de estratégias e de programas nacionais.

em âmbito universal, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (em 2005) se constitui em marco importante para que os Estados-Nação assumam a educação em direitos humanos como política pública, uma vez que o Programa já orientava para a incorporação de conteúdos de direitos humanos nos currículos, principalmente da Educação Básica. Mas, em 2003, o Estado brasileiro assume, pela primeira vez, a educação em direitos humanos como política pública, ao constituir o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, ligado à Secretaria Especial de Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República, com a tarefa, entre outras, de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH. (SILVA, M., 2009, p. 6).

Ainda Monteiro (2011) expõe que o Brasil assume a Educação em Direitos Humanos como uma política pública, que elabora o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, somente em 2003. O plano construído é concluído em 2005, “após ampla consulta à sociedade política e civil”, o que representa um avanço e o país ocupa um “novo patamar” na promoção das políticas públicas da área.

Mas é no PNEDH de 2007 (BRASIL, 2007) que há um destaque para o que interessa neste trabalho. Considera-se importante identificar, mesmo que de forma breve, os processos que se desenvolveram durante o período, pois contribuem para uma análise mais ampla, que possibilita identificar avanços, limites e potencialidades em relação à proposta.

O PNEDH (BRASIL, 2007), referendado pela Conferência Nacional de Educação (Conae), determina a elaboração de diretrizes, objetivos e ação para a implementação do plano. No PNEDH, traçaram-se objetivos gerais e linhas de ação. Destacam-se, a seguir, aqueles de maior impacto na EDH:

i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; [...] linhas gerais de ação como [...] propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos [...]. (BRASIL, 2007, p. 27).

O PNEDH (BRASIL, 2007, p. 29) inclusive expõe a necessidade de formação e capacitação de profissionais, quando afirma que deve “c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino [...]”. Além disso, o Plano propõe a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica. (BRASIL, 2007).

O PNEDH (BRASIL, 2010) sugere a elaboração de Diretrizes Nacionais; aponta para a necessidade de formação de profissionais e indica o estabelecimento de diretrizes curriculares direcionadas à formação dos profissionais em educação, além da abordagem da temática de forma transversal na educação básica. Assim, em 2010:

A Secretaria de Direitos Humanos, junto com o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, como órgão normatizar das políticas educacionais, e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos dão início, em 2010, concluindo em 2012, a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, compreendendo que [...] Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência. (BRASIL, 2007, p. 2-3).

Cria-se um documento de caráter mandatório, discutido pelo Conselho Nacional de Educação, que amplia os processos de consultas públicas, de discussão das diretrizes. Atores da sociedade civil, instituições interessadas em contribuir tiveram oportunidade de fazê-lo. Após a discussão, homologa-se, em 2012, as DNpEDH, que têm como objetivo:

Orientar as instituições públicas e privadas na elaboração e efetivação de políticas que contemplem os direitos humanos nos currículos, programas de formação e de materiais didáticos e paradidáticos, em todas as áreas de conhecimento, em todos os cursos, e nos diversos níveis de ensino, na pesquisa e extensão. (SILVA, M., 2009, p. 8).

Nesse sentido, o documento apresenta a sua intencionalidade e entendimento da educação como “alicerce para a mudança social”, além de apresentar caráter transversal e multidimensional. A DNpEDH apresenta a justificativa dos DH se utilizarem da dimensão educacional, esclarecendo que

[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (BRASIL, 2012, p. 2).

Esse documento expressa nossa compreensão de educação. E vamos nos debruçar sobre ele, de modo a revelar os motivos que nos fizeram elegê-lo como paradigma para um projeto de educação nacional, especialmente nesse momento, em que se organiza uma política nacional curricular que vai movimentar docentes, escolas e sistemas de ensino em todo o país. Considera-se essa uma oportunidade para desenhar, mesmo reconhecendo as adversidades dessas políticas recentes. Nossa aposta, no entanto, é em relação aos atores sociais responsáveis pela interpretação criativa e implementação de uma política a nível local.

Mais do que explorar a relação de diretrizes e estratégias da DNpEDH, explorou-se um documento que foi discutido no CNE. Trata-se do Parecer nº 08/12, discutido e aprovado, que se divide em:

- Apresentação.
- I O Contexto Histórico dos DH e da Educação em Direitos Humanos.
- II Fundamentos da Educação em Direitos Humanos (EDH) (Princípios da EDH; objetivos).
- III O ambiente educacional como espaço e tempo dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.
- IV A EDH nas instituições da Educação Básica e Educação Superior.
- V Quadro apresentando a cronologia da legislação interna que fundamenta o Direito à EDH.
- Diretrizes Nacionais para a EDH.
- Assinatura do professor – Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca (presidente do CNE).

O texto analisado no CNE, que teve sua estrutura apresentada anteriormente, mostra-se fundamental para a compreensão e a discussão da EDH, já que aponta e norteia o que motivou - para além dos aspectos legais (PNEDH, por exemplo) e das convenções internacionais (Conferência de Viena) – a construção das Diretrizes Nacionais.

O texto, na sua apresentação, destaca a participação de instituições e atores envolvidos e interessados pela temática, além de ressaltar as consultas públicas e as sugestões recebidas de órgãos colegiados, como o CNE, o Ministério da

Educação e a Secretaria de Direitos Humanos. Na introdução, expressa que os DH são “frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana” (BRASIL, 2012, p. 1), ressaltando a construção histórica e evidenciando o papel da educação e o entendimento desta como alicerce para a transformação. Apresenta o papel da EDH (BRASIL, 2012, p. 2), em que “a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades”, além de seu compromisso com a construção e consolidação da democracia. Para além desse contexto teórico, apresenta que a EDH

requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (BRASIL, 2012, p. 2).

Além de ressaltar a importância da participação de diferentes sujeitos e instituições, o documento entende a EDH como multidimensional, que se organiza e articula de forma intersetorial, reconhecendo a educação como espaço de promoção de direitos. No item 1: Contexto Histórico dos DH e da EDH, recupera aspectos históricos internacionais e rememora a Ditadura Civil Militar no Brasil, além de chamar a atenção para os desafios postos na agenda e a necessidade de empreender e construir uma cultura de direitos. Já no excerto que discute a EDH no Brasil, destaca a redemocratização e a oposição de movimentos sociais ao regime militar e suas práticas repressivas. Os DH apresentam-se como contra hegemônicos e evidenciam que o PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25).

Embora as DNpEDH estivessem em discussão, o próprio parecer do documento já antecipa que o CNE tem demonstrado preocupação e destinado atenção ao assunto, pois evidenciou, em outros documentos nacionais, a emergência de uma educação em DH:

O Conselho Nacional de Educação também tem se posicionado a respeito da relação entre Educação e Direitos Humanos por meio de seus atos normativos. Como exemplo podem ser citadas as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2012, p. 7).

O parecer traz, ainda, a questão da educação infantil como direito da criança, fundamental para o cumprimento de uma educação em direitos humanos, já que o direito à educação é considerado direito inalienável e fundamental, especialmente porque contribui na garantia de outros direitos, como aqueles previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a lei 8069/90. Na sequência, há um alerta sobre as práticas que promovem Direitos Humanos e sua presença nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Em momentos de contrarreforma a exemplo do que estamos testemunhando, é justificável renovar a preocupação com essas garantias. O texto segue expondo o escopo da EDH, que se fundamenta a partir da formação ética, crítica e política. Ressalta-se, nesse sentido, que práticas neoliberais de condução das políticas educacionais, no mínimo não se mostram razoáveis para a implementação de um projeto de escola democrática e comprometida com a Educação em DH. É complexo e talvez impossível pensar uma escola que fundamente seu PPP, o currículo e as práticas pedagógicas em qualquer dose de autoritarismo. A DNpEDH, no texto de discussão que a aprova, é clara ao apresentar a necessidade de uma educação libertadora e democrática, em que se vislumbre e trabalhe a partir da perspectiva de formação de sujeitos de direitos.

O texto também traz a questão dos princípios (consta nas DNpEDH) que fundamentam a Educação em Direitos Humanos, tais como: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidades, vivências e globalidade, além de sustentabilidade socioambiental. Destaca, ainda, o ambiente educacional, que

está relacionado a todos os processos educativos que têm lugar nas instituições, abrangendo: • ações, experiências, vivências de cada um

dos/as participantes; • múltiplas relações com o entorno; • condições socioafetivas; • condições materiais; • infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas. Tendo esses aspectos em mente, a ideia de um ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos liga-se ao reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana. Sob o ponto de vista da gestão, isso significa que todos os espaços e relações que têm lugar no ambiente educacional devem se guiar pelos princípios da EDH e se desenvolverem por meio de processos democráticos, participativos e transparentes. Então, quando se fala em ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida. (BRASIL, 2012, p. 11).

Já as DNpEDH (BRASIL, 2012), aprovadas pelo CNE e homologadas pelo MEC, tratam de 13 artigos sucintos, que apresentam concepções, estratégias e ações, além de princípios e práticas.

Ressaltam, ainda, que os sistemas de ensino e suas instituições devem comprometer-se em adotar, de forma sistemática, as diretrizes, por todos os envolvidos nos processos educacionais. Pensando na proposta do presente estudo, é conveniente destacar os artigos 2º, 4º, 5º e 6º, que interdita a didatização e a tematização na educação infantil, mas propõem uma abordagem dos DH no cotidiano, baseados na vivência e afirmação de valores, atitudes e práticas sociais, e entendem os DH como forma de vida e de convivência. Portanto, apresenta-se a seguir a transcrição:

Art. 2º: A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. [...] Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: [...] II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados e o V: fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política,

econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Além disso, destacam-se a transversalidade e as vivências como espaços fundamentais para o desenvolvimento de práticas. Entende-se que uma Educação em DH ampara-se em outros valores fundamentais, como a democracia, o reconhecimento da diversidade e a formação crítica dos atores. Portanto, envolve subjetividades e a construção de um projeto coletivo, que envolva a proposta de transformação social e vise a reparação das desigualdades sociais e historicamente constituídas. É por isso que se reforça a emergência de mobilizar outras categorias, especialmente em tempos de avanço de movimentos e pautas conservadoras, como o processo de militarização das escolas públicas e projetos de lei que avançaram país afora, como o “Escola Sem Partido”, que apresenta claras intenções de controlar as salas de aula, tolher liberdades e constranger os atores que, ameaçados do ponto de vista da sobrevivência material, passam a não abordar determinadas temáticas. Há dúvidas quanto a eles serem passivos diante dos autoritarismos presentes nas políticas educacionais, não reconhecerem e identificarem arbitrariedades ou buscarem garantir a sobrevivência material, já que, intimidados e sob uma pedagogia do medo, não ousam praticar uma educação libertadora. Candau (1999; 2003; 2008) reforça essa percepção, que alerta para a redução do professor a um técnico, a um burocrata, reproduzidor e transmissor de conteúdo, tal como é a expectativa de um neoliberalismo que avança nas políticas, não só econômicas. Candau (1999) alerta-nos sobre a necessidade de que

Hoje, mais do que nunca, é necessário questionar toda tendência que favoreça uma visão meramente técnica e instrumental da educação. A ótica dos direitos humanos nos situa numa perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal hegemônico e nos compromete a desvelar sua racionalidade, suas implicações político-sociais e seus pressupostos éticos. Ao mesmo tempo, nos inclui entre os que tratam de construir novos paradigmas que possam favorecer a democracia como estilo de vida e sociedades em que seja possível exercer uma cidadania plena. Neste sentido, é importante promover uma educação articulada à problemática mais ampla da sociedade e às diferentes práticas sociais, que seja um espaço em que os diferentes sujeitos se formem para serem construtores ativos da sociedade em que vivem e exercem sua cidadania. Isto exige a vigência de práticas educativas participativas e dialógicas, que trabalhem a

relação prática-teoria-prática na qual o cotidiano educativo esteja impregnado da vivência dos direitos humanos.

A partir disso, propor uma Educação em Direitos Humanos é opor-se a qualquer forma de violência e de autoritarismo, e buscar observar criticamente as desigualdades estruturais que têm efeitos sobre a democracia e a justiça social. Existe um panorama de desigualdades, naturalizadas a partir do não reconhecimento da história de colonização, de violência e expropriação que ocorre no Brasil, desde o período colonial. Uma herança que reproduz, na sociedade brasileira, seus privilégios, especialmente daqueles que ocupam os espaços de poder, contribuindo para a manutenção do patrimonialismo estamental. Contar histórias de sucesso, empoderar populações que sempre permaneceram à margem, abordar a história social e política sem reproduzir a história contada somente pelos dominantes é necessário, na medida em que se evidencie, de forma crítica, os processos e se desnaturalize as desigualdades:

A educação em Direitos Humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social [...] A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, PMEDH, 2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. (CANDAU; SACAIVINO, 2013, p. 61).

Ressalta-se a importância da escola, que, enquanto instituição social, é espaço potente e favorável a uma prática que evidencie a emergência da temática dos Direitos Humanos. Candau (2009) aponta que a educação pode oportunizar o empoderamento, a possibilidade de determinados grupos e coletivos sociais influenciarem na organização desses grupos, investindo em processos que formem sujeitos de direito, que reconheçam tal dimensão, a nível pessoal e coletivo. Educar em Direitos Humanos “pressupõe reconhecer que existe uma história de movimentos em busca dos direitos humanos, ou seja, que eles não são uma dádiva” (VIOLA; ZENAIDE, 2019, p. 102), bem como ultrapassar as perspectivas de conteúdos isolados ou de projetos fragmentados, a serviço de uma pedagogia tecnicista, a serviço da reprodução para atender a leis ou documentos orientadores. Ao contrário, isso “exige compreensão crítica do ato de viver e de inserir-se no mundo como

sujeitos aptos a compreender que aquele que conhece não é somente um ser epistêmico, mas um sujeito histórico, pessoal, corporal” (VIOLA; ZENAIDE, 2019, p. 102), reconhecendo as realidades sociais, os cotidianos e os desafios de cada tempo histórico e os desafios que limitam para a construção de um outro projeto educacional em vigência. Antes, no entanto, é relevante identificar o projeto hegemônico, ampliar os horizontes e construir práticas ousadas de resistência e reafirmação de um projeto em que se acredita. De preferência, que se invista fortemente se almeja-se uma educação para os direitos humanos, numa perspectiva progressista de educação, que se alicerce nos ensinamentos de Freire, que alerta sobre a corporeificação das palavras:

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? (FREIRE, 1997, p. 19).

O que se busca esclarecer é que uma política pública, que consoa às DNpEDH ou a uma EDH, não se concretiza a partir de atividades isoladas ou abordagem de temáticas em datas previstas no calendário escolar. Como Freire (1997) expõe, há a necessidade de corporeificar palavras, de dar concretude às palavras, aos discursos. Se penso uma escola democrática, que entende a criança como sujeito, e construo participação, não posso tomar atitudes autoritárias. O que não significa que não será exercida autoridade porque isso é inerente à função de professor: fazer escolhas, decidir, observar as emergências, as ausências,<sup>6</sup> tendo claro o projeto a que se serve. E ter clareza da necessidade da ousadia, de que uma educação com o compromisso de libertar, de empoderar, de educar para o nunca mais, exige a compreensão dos riscos da política de oposição. Mesmo temendo ser apontado como radical, do contra, mesmo em desgaste por questionar o cotidiano, as regras e as práticas, o que impera é o projeto que pode ser, num primeiro momento individual, mas que se constrói na relação, na ousadia e no apontar das necessidades de pensar outras realidades.

---

<sup>6</sup> Conforme Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#quotation>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Estes três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o nunca mais [referindo-se às barbáries das ditaduras, dos períodos sombrios da história] constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos. Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, estas têm de estar em coerência com as finalidades acima assinaladas o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. (CANDAUI, 2007, p. 405).

É imprescindível investir, portanto, em práticas, na adoção de metodologias participativas, de construção coletiva, compreendendo o que nos mobiliza em torno de propostas, os objetivos para além das prescrições. É possível que, inclusive, ocorram muitas práticas pedagógicas alicerçadas nas DNpEDH e na EDH, porém, como o conhecimento sobre isso é limitado, pois não é explorado, não construímos um pensar sobre direitos humanos e democracia, acaba-se por nomear essas propostas como tudo, menos DH:

[...] não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos. Para que serve ter direitos humanos se não os conhecemos e para que conhecê-los se não os compreendemos? E, finalmente, para que serve compreendê-los se ninguém está preparado para respeitá-los e promovê-los? O desenvolvimento dos direitos humanos inclui a compreensão de que eles devem alicerçar-se solidamente na consciência cidadã e que isto exige esforços do movimento conhecido como educação em direitos humanos. (CANDAUI *et al.*, 2013, p. 224).

Portanto, pensar currículo em Direitos Humanos é considerar as rotinas, os cotidianos, o pleno funcionamento da escola, tendo claro o objetivo que se quer, que, conforme Saviani, é “educar as crianças e jovens” e, acrescentaria aqui, dada a emergência e o contexto em que se vive (de violação de direitos, de mercantilização da vida, de colocar tudo a serviço do capital, de preparar para a vida), de educar em/para Direitos Humanos:

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. (SAVIANI, 2016, p. 55).

Também considerar a escola, os seus recursos e a sua totalidade como um projeto articulado, multidimensional. Pensar e refletir sobre os espaços, os materiais e os tempos, se são inclusivos, são democráticos? Construir um projeto de formação e vivência dos direitos humanos, capaz de produzir um coletivo organizado, em que

se naturalize a igualdade, o debate e o conflito, a fim de buscar soluções em conjunto, de responsabilização de todos os agentes?

A educação em Direitos Humanos objetiva formar a consciência do indivíduo para que ele seja o sujeito de sua própria história; visa inculcar o ideal de uma sociedade justa e democrática, o espírito de tolerância e a fraternidade ao mesmo tempo em que a determinação de lutar pelos que não têm direitos. (GENEVOIS, 2000, p. 2).

É investir numa cultura de Direitos Humanos, numa política pública que dê espaço às manifestações coletivas, aos movimentos de paz, que problematize a realidade e a insira nas escolas, nos projetos políticos pedagógicos em construção:

A Educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em Direitos Humanos promove as atitudes e o comportamento necessário para que os Direitos Humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2006).

A educação que se propõe é aquela que não segrega, que mobiliza um conjunto, uma política pública capaz de assegurar o direito de convivência, de debate. Uma política que não se pautar pela responsabilização do outro sobre os desfechos, mas tome para si a responsabilidade e combata, como compromisso de educação e político, todas as formas de opressão. Um dos métodos para não incorrerem nos juízos de valor, nos julgamentos e culpabilização, é a pedagogia da pergunta, que nos aproxima nas interações, que reconhece o outro como sujeito de experiência e capaz de dizer o que pensa, o que concorda, suas discordâncias. Uma pedagogia da pergunta que, inclusive, compreenda os silêncios, os silenciados e seja capaz de responder no coletivo o questionamento: por que não falam estes que aí estão?

Paulo Freire [...] identifica-se como educador, em defesa da formação humana ao longo de todos seus escritos e de suas práticas. Não pensa os oprimidos como não humanizáveis, mas como humanos já. Por que tanta dificuldade de Paulo Freire ser reconhecido nas análises do pensamento pedagógico? Porque ele se contrapõe a essa marca tão persistente do paradigma pedagógico hegemônico e reconhece que os Outros são educáveis, humanizáveis, sujeitos de pedagogias outras de formação humana. Contrapõe-se a segregar os Outros, os grupos sociais pobres, os trabalhadores, os oprimidos como primitivos, irracionais, sem saberes nem

valores, sem leituras de mundo e de si no mundo, sem consciência política, sub-humanos, in-educáveis, in-humanizáveis. (ARROYO, 2019, p. 5).

### Educar em DH, a partir das DNpEDH,

requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. [...] Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. (BRASIL, 2012, p. 2).

Ao encontro dessa perspectiva, Genevois (2012, p. 1) afirma que educar em DH é “levar à solidariedade e à convivência construtiva, que seja concretizado e se converta em um projeto de vida. Exige o esforço intelectual, mas na educação dos valores, abrir corações e mentalidades. (GENEVOIS, 2012). O objetivo da educação em DH:

[...] é educar com a consciência de uma convivência em nível pessoal, nacional e internacional que dignifique a Pessoa Humana e, nesta medida, exige a modificação de valores e de atitudes. Educar em Direitos Humanos requer metodologias especiais que sejam conseqüentes com o que se está ensinando. Não se pretende transmitir conteúdos culturais. Educar, diz Perez Aguirre, é modificar atitudes e condutas; é atingir os corações; os estilos de vida e de convicções. É evidente que isto só se pode fazer com o comprometimento das atitudes dos próprios educadores. (GENEVOIS, 2012, p. 1).

A partir desses excertos e dessas premissas, indaga-se sobre como pensar os Direitos Humanos na educação infantil. Quais documentos orientam práticas e que formação é desenvolvida, de modo a responder “Quem forma o educador?”. Ou que possibilidades concretas são capazes de promover práticas alinhadas às perspectivas contempladas nas Diretrizes para Educação em Direitos Humanos?

#### **4.1 A Escola da Infância como Locus dos DH**

Uma das questões e desafios fundamentais para serem respondidos e superados quando refletimos sobre a possibilidade de construir uma educação em Direitos Humanos. Alguns questionamentos que nos desafiam são: Como, quais os métodos, em que local e a partir de que faixa etária é possível educar para os

direitos humanos, desde a infância? Escrever sobre a construção de uma Educação em Direitos Humanos requer um projeto político pedagógico comprometido e construído vislumbrando a construção de subjetividades, ambientes, tempos que respeitam os sujeitos, as individualidades e o compromisso com a coletividade.

A discussão que aqui se propõe não se trata de um manual didático, tampouco prescritivo ou delimitador de projeto mais ou menos alicerçado na proposta das DNpEDH. O que se pretende é, fundamentar a partir dos conceitos apresentados neste trabalho, bem como a empiria, que nos apontam a necessidade de trabalhar um projeto educacional e uma política pública, articulada com os Direitos Humanos e comprometida com ela, tendo o contexto das infâncias, como campo promissor desta proposta. Em tempos de disputas de projetos educacionais e reformas curriculares, observa-se uma janela de oportunidades para construir projetos que coadunem e alinhem-se às perspectivas da transformação social, contra os autoritarismos e toda forma de opressão. Projetos de educação para a liberdade, para a pesquisa e para o conhecimento a serviço da humanidade. Mas, de modo prático, como trabalhar os Direitos Humanos? Que práticas elaborar e sustentar? Não se está, aqui, tratando de práticas pedagógicas, embora se reconheça a necessidade de pesquisa sobre a temática. Mas se refere ao cotidiano, aos significados e concepções em jogo no dia a dia, na escola. A um Projeto Político Pedagógico comprometido com a inquietude frente às desigualdades, capaz de construir práticas e organizar ambientes que favoreçam as liberdades, a tomada de decisão, o reconhecimento do coletivo, de suas necessidades, que discuta os problemas. Não se está propondo aqui tematizar, incluir como um tema ou considerar um trabalho, a exemplo das datas comemorativas em que se realizam atividades específicas, palestras, histórias.

Não é isso que se propõe porque entende-se que essa etapa requer uma outra forma de trabalho – que é construída na rotina, a partir das escolhas pedagógicas, das abordagens, das intervenções. A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil já apontavam os eixos que norteavam o trabalho: interações e brincadeiras. Ora, se está se falando de interações e brincadeiras, como mobilizar um conjunto de valores, como trabalhar os Direitos Humanos na infância? O que se defende é uma prática cotidiana. É pensar a rotina, a criança, as concepções que norteiam o trabalho pedagógico. É possível, inclusive, propor uma reflexão a partir de um roteiro

que desnaturaliza os olhares, as rotinas e a liturgia da escola. Propõe-se compreender a escola como construção humana e, como tal, se é pelos humanos produzida, podem ser pensadas outras abordagens. Para tanto, a formação dos professores precisa sensibilizar para a predisposição em conceber a criança como sujeito de direitos, imerso num sistema social contraditório e excludente. Assim sendo, convém, desde a primeira infância, criar mecanismos em coletivo, discutir sobre regras e não se esquivar de problemáticas. Seriam possíveis tais práticas na educação infantil?

Dentro da estrutura engessada da maioria das escolas e do sistema educacional – medido por tempos, resultados mensuráveis, que só apontam seu caráter excludente, seletivo e de reprodução da sociedade a partir dos seus agentes que não refletem, mas reproduzem o que aprenderam, é difícil pensar num projeto que priorize a construção de um ethos ou de um ambiente que valorize e tenha como norte os princípios apresentados nas DNpEDH e, instigue os educadores a comprometerem-se com o projeto educacional e por consequência societário. Reconhecemos que há um conjunto de categorias, de princípios a serem observados numa proposta de educação como a que está em discussão. Como criar ambientes democráticos, sem que os professores se sintam livres (dentro dos pressupostos legais) para criar, ousar e propor?

Ao encontro disso, a aposta na realidade da escola da infância e a estruturação das mesmas (menos afetada pelo ideário neoliberal, pela produtividade) e pensada num currículo que considera o cotidiano e os sujeitos na sua integralidade, pode-se construir um currículo que ameace a ordem existente, a hegemonia que se apresenta. Ao invés de um projeto de escola que nos serve de “correia de transmissão das ideologias hegemônicas” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67), a realidade da escola da infância, especialmente mobilizada por uma pedagogia atenta às experiências dos sujeitos e por enquanto, menos engessada e controlada, que compreende os currículos como o cotidiano, os acontecimentos, as interações, os ambientes e as intervenções, os Direitos Humanos podem ser trabalhados diariamente, na escola, no bairro, na sala e nas famílias. Assim, um projeto ético e político consoante aos DH requer a mobilização de um conjunto de variáveis que são determinantes para sua consolidação, a começar pelos atores sensíveis e comprometidos com tal projeto.

No entanto, só serão abordados se houver o reconhecimento de sua relevância. Aliados a um processo de formação crítica, que fuja de romantismos e, de fato, sejam permeados por atitudes de coragem, daqueles que discutem, se instrumentalizam e questionam o sistema, provocando rupturas, por vezes tocando em feridas que são doídas, que são tabus. Os desafios, no entanto, são muitos: a autoria docente; a sobrecarga de trabalho; o não reconhecimento da importância do tema; os preconceitos; a cooptação dos sentidos (reduzido a datas comemorativas). Soares (2007) questiona-nos e propõe opções:

Onde podemos educar em direitos humanos? Temos várias opções, com diferentes veículos e estruturas educacionais. Podemos fazer uma escolha, dependendo dos recursos e das condições objetivas, sociais, locais e institucionais, de cada grupo, de cada entidade. Há que distinguir entre as possibilidades da educação formal e da educação informal. Na educação formal, a formação em direitos humanos será feita no sistema de ensino, desde a escola primária até a universidade. (SOARES, 2007, p. 6).

Na perspectiva de Educar em Direitos Humanos, os atores sociais, tanto como os professores, são fundamentais. Pois, segundo Candau (2013b, p. 313), esses podem ser agentes multiplicadores, mas isso

supõe privilegiar processos de formação continuada em que se assume a escola como locus privilegiado. É mediante a reflexão coletiva dos/as educadores/as, do diálogo entre a teoria e a prática, da busca conjunta da construção de práticas educativas coerentes com a construção de sociedades humanas e democráticas que se vão constituindo sujeitos, professores/as, existencialmente comprometidos/as com a afirmação dos direitos humanos nas nossas escolas e na sociedade em geral. A perspectiva da educação em direitos humanos confronta políticas educativas centradas em aspectos meramente operacionais do processo educativo, que se voltam quase que exclusivamente para a dimensão cognitiva da educação e têm como horizonte a inserção na sociedade do mercado e do consumo. A educação em direitos humanos promove uma visão crítica sobre a realidade em que vivemos e o compromisso com sua transformação, tendo por base a construção de uma sociedade mais igualitária e equitativa e a construção de uma cultura dos direitos humanos que penetre todos os âmbitos sociais.

Para uma atuação crítica e em favor de DH, aponta-se como necessária a formação crítica dos sujeitos que atuam com as crianças e o reconhecimento do projeto político a que estão a serviço. Isso exige não negar o caráter político da educação e a atuação multidimensional.

Num contexto de reformas neoliberais, de pacotes centralizadores de políticas curriculares, como a BNCC, pode ocorrer o controle docente, a vigilância dos sujeitos. Isso pode corroborar para um apostilamento, um mecanismo de controle,

que padroniza para mensurar e avaliar (avaliações de larga escala) e fomentar uma pedagogia utilitária. Em contrapartida, a Base pode ser um disparador de possível formação, a depender da perspectiva que se vai adotar na condução e implementação da política pública.

A aliança entre o pensamento neoliberal e o neoconservador no Brasil pode ser ilustrada por meio da ação de movimentos como o Escola sem Partido. Difundido desde 2004, com a atuação do advogado Miguel Nagib, tal movimento, segundo Silveira (2019) é inspirado por ideias disseminadas nos Estados Unidos de combate ao que eles classificavam como doutrinação nas escolas. Os defensores do Escola sem Partido ampliam gradativamente seu espaço na opinião pública e têm cada vez mais forte influência nas assembleias legislativas municipais, estaduais e no próprio Congresso Nacional. Entre outras ideias, apresentam uma concepção de escolarização que nega o papel de educador ao professor, por dissociarem educação e instrução. Conforme Penna (2017), para os defensores de tal pensamento, “o ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir” (Penna, 2017, p. 36). Na concepção desse movimento, o professor é um técnico que não pode se reportar a noticiários ou abordar temas que possam estar em desacordo com os valores familiares dos alunos, sob o risco de ser considerado um doutrinador. O conhecimento, então, passa a ser tratado como algo a ser empacotado. (MARTINS, E., 2019, p. 5).

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 1996), a escola tem potencial de oportunizar as mudanças necessárias e a formação de uma sociedade comprometida com os valores universais, reconhecendo que a escola não é a única instituição com esse compromisso, mas destacando seu papel e função social na modernidade, mesmo que:

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 1996, p. 18).

O Plano Nacional evidencia a presença de reconhecimento dos Direitos Humanos, da incorporação de atitudes, valores e ações que possam problematizar a violação e agir no sentido de defesa e reparação das violações aos Direitos Humanos, conforme detalha:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e

comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2018b, p. 19).

Diante disso, a escola infantil, seu currículo e corpo docente podem exercer protagonismo e comprometimento com as pautas relacionadas à promoção de uma educação inclusiva e multidimensional.

A educação infantil, especificamente a pré-escola, etapa obrigatória da educação básica, envolve processos que facilitam esse posicionamento da instituição escola. E nela ocorrem processos de adaptação e de divergências políticas, mediadas pelos Projetos Políticos Pedagógicos, pela formação e experiências dos profissionais e pela gestão e princípios que norteiam as práticas da instituição. Para as crianças, trata-se de um outro contexto de socialização e explorações que se distingue, por exemplo, do grupo familiar, que é o primeiro grupo com o qual a criança se relaciona, interage, interiorizando regras. Nos grupos denominados primários, como a família, a criança estabelece contato com o mundo social, com um grupo de adultos que, mesmo de forma sutil, impõe-lhe regras de convívio, de hábitos e comportamentos, estabelecendo-se como uma referência para o aprendiz e sujeito, que se apropria dos aspectos culturais do grupo com o qual convive, fazendo dessa a sua primeira leitura de mundo. A escola, diferentemente, apresenta-se com regras institucionalizadas e propõe rupturas no processo de socialização primária. É um espaço de institucionalidade, que, conforme autores embasam, cumpre papel relevante, diferenciado e de importância no desenvolvimento cognitivo, físico e social. Conforme Dias (2007, p. 2):

Função social sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma determinada sociedade. Por isso, os processos educativos em geral e, principalmente aqueles que ocorrem em seu interior, constituem-se em dinâmicas de socialização da cultura.

A educação e a escola tornam-se, então, um meio e um local de socialização de cultura e de relações e possibilitam intercâmbios culturais, havendo espaço para promoção e divulgação de processos e competências que reiteram a importância do Direito Humano, já que:

Educação comporta processos socializadores, porque civilizatórios, de uma cultura em Direitos Humanos com capacidade de formar os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de defesa e de proteção dos direitos humanos. (DIAS, 2007, p. 2).

Se o contexto de educação institucional propõe o conflito cultural, os encontros e outras possibilidades de leitura de mundo, bem como práticas que possibilitam o reconhecimento do eu, do outro e do coletivo, torna-se, então, um local de difusão da cultura e, por consequência, espaço para a difusão da ideia e de ações que direcionem as práticas pedagógicas e sociais para a promoção dos Direitos Humanos, visto que, conforme Sarmiento (2002, p. 5), a escola:

Permite à criança apropriar, reinventar e reproduzir a cultura que a rodeia, permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano... E ao mesmo tempo estabelece fronteiras de inclusão e exclusão [...] que estão fortemente implicadas nos processos de identificação social.

No entanto, é esse novo paradigma de relações que marca e diferencia a educação infantil, devido à ocorrência dos fenômenos e às formas de manifestação da cultura. Daí a relevância de um currículo comprometido com as pautas de Direitos Humanos, visto que o currículo estrutura os conhecimentos e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de aula.

Destaca-se, então, a necessidade de abordar e compreender o entendimento dos professores atuantes na etapa sobre os Direitos Humanos, frente às novas diretrizes curriculares. Assim, o currículo é central para a organização e contemplação ou não de determinados temas, considerando que se trata de uma seleção de conteúdo, habilidades e experiências que contribuirão na formação do sujeito, o que evidencia o poder dele sobre as possibilidades de adesão ou não de determinadas pautas. É importante salientar que tal poder se dá em relação às disputas que o cercam, daí a necessidade de abordagem de temas como Direitos Humanos, buscando compreender, por exemplo, qual a leitura e o entendimento de professores sobre o assunto. Cabe aqui uma reflexão e uma introdução do tema, que necessita de maior esclarecimento e leituras, tendo em vista as inúmeras significações que apresenta. Para Oliveira (2019) o currículo é:

Todo leque de experiências, sejam essas dirigidas ou não, que visam ao desdobramento das capacidades do indivíduo; ou é a série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento. (...) Nessa abordagem, o currículo é compreendido como dispositivo que regula e, também, é regulado. Podemos citar como principais instrumentos de regulação, os textos curriculares presentes na legislação educacional e nos documentos norteadores à elaboração dos currículos. Tais textos não são construções neutras e desinteressadas. Ao contrário, sua elaboração, geralmente, conta com a participação de pesquisadores e especialistas de universidades,

secretarias de educação, professores e representantes de instituições como associações e sindicatos e outras representações da sociedade civil, que impetram disputas por legitimar e hegemonizar seus pontos de vista. Como exemplo, temos as prescrições expressas nos textos políticos e as avaliações em larga escala. (OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Ou seja, a escola e seus movimentos incluem e dinamizam-se a partir das relações com o currículo construído, a partir das crenças, percepções e valores daqueles que atuam direta ou indiretamente na sala de aula e nos espaços escolares. Vinculam, ainda, as práticas sociais e a cultura externa à escola, construindo e organizando programas de aprendizagem, buscando uma organização concreta. Isso posto:

[...] o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior, à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p. 61)

Ainda, de modo a esclarecer o conceito, tendo em vista a relevância do currículo nas práticas educativas e a relação estreita entre currículo e Base Nacional Comum Curricular, é importante ressaltar que não se resume a um conceito, mas expressa uma série de conhecimentos, ideias e concepções. Logo, é decisivo no processo de implementação de alguma temática ou de uma abordagem direcionada à formação de algum valor social. Buscando-se analisar a relação da Base Nacional Comum com a reformulação de currículos, mostra-se relevante compreender que:

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987 *apud* SACRISTÁN, 2001, p. 14).

Para finalizar a breve exposição, apresenta-se ainda uma definição apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a qual entende currículo como:

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p. 24).

Isto é, a política do currículo não perpassa somente listagens de conteúdo, matrizes e programas de curso. Trata-se de planejamento vivenciado e de disputas que não desconsideram culturas ou vivências e realidades sociais, daí a possibilidade de identificação de temáticas emergentes. Afinal, se o currículo, com toda sua potencialidade, poder e importância, não contemplar práticas que direcionem à formação de determinados conceitos e valores, como o professor, que prepara e organiza sua prática a partir dos referenciais, pode promover uma prática, de fato, direcionada a determinados valores?

O currículo, na perspectiva de Direitos Humanos, corresponde ao processo educativo que pretende a formação humana embasada nos processos democráticos e visando à inclusão de todos no acesso de bens culturais e conhecimentos, sempre a serviço do reconhecimento dos diferentes, pois essa opção de currículo compatível com os Direitos Humanos possibilita a construção da cidadania. Contudo, ainda se faz necessário um aprofundamento teórico, que permita discussões sobre as possibilidades da escola e de seu currículo, buscando responder a indagações que explicitem como o currículo pode contribuir ou não para uma prática e o reconhecimento das questões relacionadas aos Direitos Humanos. É possível afirmar que o currículo, isoladamente, não transforma práticas, mas pode, a depender da maneira em que se colocam as questões e temáticas, ser um importante motor de transformação de práticas pedagógicas e, por consequência, sociais, dos atores envolvidos.

#### **4.2 A Escola da Infância e os Direitos Humanos: Uma Abordagem Possível e Necessária**

A escola da infância é o ambiente em que a criança vai vivenciar processos de socialização, que lhe permitirão leituras de mundo, para além daquelas já ensinadas pelo convívio familiar. A escola da infância é o palco em que a criança experiencia conflitos, faz negociações, observa disputas, as regras do mundo social, na qual ela não ocupa papel central, única e exclusivamente. Está imersa num grupo de pares. A escola é locus para a formação de uma proposta inclusiva, democrática, mas esses processos não ocorrem a partir de ações arbitrárias ou da didatização de temáticas e inclusão delas em listagens de conteúdo. Há um conjunto de variáveis e conceitos que constituem práticas como as que se pensam – progressistas,

democráticas, que respeitem a diversidade e os sujeitos e seus direitos e tenham como prisma a transformação das realidades –, observadas a partir de um sistema capitalista que mercadoriza relações, nos torna objetos e nos impõe objetivos de vida atrelados ao consumo.

Nesse sentido, a fim de evitar interpretações equivocadas sobre as práticas e o projeto de educação que se propõe, apresenta-se, a seguir, uma concepção de criança, reconhecida enquanto sujeito de direitos e partícipe da construção da escola, do currículo e da vida que pulsa na instituição:

[...] sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2007, p. 12).

A partir desse excerto, evidencia-se a concepção de infância que se atrela ao reconhecimento do sujeito e à construção de um *ethos* e um ambiente democrático, que se proponha a ouvir vozes, identificar silêncios e romper com autoritarismos. Um dos desafios nessa perspectiva é o reconhecimento da necessidade de um projeto crítico comprometido com a mudança e com a negação de fatos naturalizados historicamente, como as desigualdades que afetam a população de forma multidimensional.

A compreensão das crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido assume como legítimas as suas formas de comunicação e relação “como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam”. (FERREIRA, 2010, p. 157 *apud* AGOSTINHO, 2014, p. 3).

As crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las. Tal perspectiva se insere na educação com vistas à defesa da construção de uma educação com base nos valores da democracia e da justiça social, para que a pré-escola – assim como a creche e a escola – se constitua lugar de exercício da cidadania plena, em que a participação de todos os envolvidos na relação pedagógica – profissionais, familiares e crianças – seja efetiva na construção do espaço público de educação democrático e justo. (AGOSTINHO, 2014, p. 3).

Nesse sentido, a escola infantil é espaço potente para desconstruir ideias acerca do senso comum, mobilizar a comunidade a partir das crianças, constituir novas relações. A escola é vista como espaço do conflito e o currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem esse espaço como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2007, p. 12).

A escola, nesse sentido, é espaço de resistência e construção de novas sociabilidades.

O problema é que a maior parte da sociedade tem acesso a uma concepção de DH mergulhada numa dinâmica de cunho liberal e ocidental e no senso comum, sendo parte da hegemonia que consolida e legitima a opressão contra alguns grupos sociais. Assim, para ele, é importante uma prática de resistência discursiva e política dos DH, usados de modo contra hegemônico (SANTOS, 2013). Candau (2007) também analisa a questão da concepção dos DH destacando dois enfoques principais. O primeiro é marcado pela ideologia neoliberal, que visa melhorias à sociedade sem seu questionamento nem transformação do modelo vigente. De forma oposta, o segundo enfoque é marcado por um questionamento da organização social e por uma perspectiva dialética. Este visa empoderar os sujeitos e transformar o modelo social vigente. Em outro texto, Candau *et al.* (2013) afirmam que dificilmente esses dois enfoques existirão em estado puro, pois se entrecruzam mesmo de modo contraditório. Assim, o importante é identificar “a matriz predominante em cada proposta e, principalmente, fazer opções claras sobre a partir de que horizonte se pretende caminhar” (idem, p. 64). (ARAÚJO; AFONSO, 2018, p. 49).

Assim, uma escola alicerçada na proposta das DNpEDH requer um movimento coletivo capaz de reconhecer a emergência dessa abordagem. Não se trata, portanto, de práticas isoladas ou restritas a datas comemorativas. Outrossim, inicia-se a partir da análise crítica e leitura de mundo, desenvolvida pelos agentes que atuam no campo. O olhar é resultante de nossas interações, crenças, valores e experiências. Daí a relevância de, além do conhecimento sobre as desigualdades estruturais, suas origens e consequências nas infâncias e na sociedade de modo geral, mover-se a partir do princípio da necessidade de mudança.

Se os atores imersos no campo não se rebelam contra as injustiças sociais, não são capazes de refletir criticamente sobre a realidade em que vivem, dificilmente haverá uma preocupação com as dores de outros, com as exclusões e injustiças sociais. Quando há, as práticas são permeadas pelo movimento e compromisso político – essencial para a construção de um projeto de mudança.

É preciso acreditar no caráter político da educação e negar quaisquer formas de neutralidade ou isenção. A postura de isenção ou indiferença às situações de desigualdade que podem ser observadas diariamente no Brasil, e que os índices reforçam, não contribui para projetos capazes da mudança. Além disso, há uma

tendência da adoção de discursos hegemônicos, que apontam o neoliberalismo e o capitalismo (e todas as suas mazelas, suas deficiências, que são consequências da sua estruturação) ou a execução de um projeto comprometido com as ideias de promoção do capital humano, objeto de avaliações reducionistas a serviço da fabricação de homens.

Tendo isso claro, é preciso definir a que projeto de sociedade está servindo a educação que se propõe. O projeto que paira nos discursos é pautado pela reflexão constante ou, de algum modo, é engessado, a serviço de atingir a uma determinada expectativa? Um projeto político pedagógico, de impacto social, requer a ousadia dos docentes, o que desafia os professores, pois estes dependem da sua sobrevivência material e, por isso, podem sentir-se acuados em ousar, embora a sala de referência, o projeto pedagógico (aqui encarado como abordagem metodológica, ancorado na pedagogia de projetos, de aprender pela pesquisa) possam oportunizar mais ou menos a discussão de temas e reflexões.

O dia começa, na escola da infância, com uma roda embaixo de uma árvore, em que todos participam e expõem seus desejos e expectativas, construindo, coletivamente, o dia, os tempos e os ambientes. Observa-se aqui que há, por vezes, uma confusão pedagógica nessa proposta. Uma prática pedagógica democrática não significa dizer que todos vão escolher tudo, a todo o tempo. Mas que existirão momentos de construção coletiva, respeito às individualidades, sem desconsiderar os papéis que cada um exerce, as responsabilidades e a autoridade que é exercida, sem qualquer resquício de autoritarismo. O que também se mostra desafiador, já que a tradição pedagógica e as abordagens empregadas (tradicionais, bancárias) contribuíram para a formação de docentes obedientes, que naturalizam as relações e as liturgias da escola moderna (BOTO, 2014), reproduzindo práticas.

Nesse sentido, reforça-se a reflexão permanente, além de outras categorias, que, na análise de dados, abordar-se-ão como essenciais para a construção de um projeto de escola pautado pelas DNpEDH. Trata-se, portanto, de um projeto político multidimensional e da adoção de currículos e práticas consoantes aos direitos. Daí a relevância da adoção de práticas pedagógicas que priorizem metodologias comprometidas com as liberdades, que partam do princípio de sujeito ativo, e proponham aceitação e reconhecimento das necessidades e do contexto histórico que os aponta como emergentes. Tavares (2020) subsidia-nos com suas contribuições sobre a educação em direitos humanos na educação básica:

A prática pedagógica envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo, e vai além, abrangendo o conjunto de atividades da escola, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como práxis pedagógica (SOUZA, 2007) de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH. Nessa mesma vertente, Schmidt, Ribas e Carvalho (1998) explicam que a prática pedagógica pode ser repetitiva ou reflexiva. Na primeira, há uma fragmentação do conhecimento, já na segunda o trabalho articula teoria e prática, contribuindo para a produção de uma postura crítica diante da realidade e possibilitando mudanças. A base de uma prática pedagógica reflexiva é a pedagogia crítica que em articulação com uma pedagogia em direitos humanos contribui para um processo contínuo de EDH. O foco dessa articulação é a análise das estruturas de poder no interior da escola e da sociedade. Magendzo (2008, p. 118) assinala que a pedagogia crítica “examina como a estrutura educativa e o currículo interagem para dar forma ao conhecimento”, enquanto a pedagogia em direitos humanos “se preocupa com a forma com a qual a estrutura educativa e o currículo conseguem formar o ‘sujeito de direito’”. (TAVARES, 2020, p. 50).

De acordo com Tavares, há duas abordagens, expostas por Candau (2013b), que se referem à Educação em Direitos Humanos. Uma orienta a ação para não questionar as estruturas e se utiliza dos DH como estratégia, instrumento para melhorar a sociedade. A outra abordagem observa a EDH na perspectiva de uma sociedade com ideais de igualdade, sustentabilidade e pluralidade. Essa última, pela contundência, é a perspectiva relevante para o presente trabalho. Quer dizer, construir uma prática, a partir de um projeto de educação que não se reduza a produzir capital humano, tampouco se ampare numa característica compensatória da educação ou no caráter seletivo que lhe é atribuído de forma clássica.

Pelo contrário, que se fundamente numa pedagogia e formação crítica, a fim de se buscar o objetivo maior: a transformação social. Isso requer a negação da racionalidade neoliberal, que resume a existência humana ao capital, ao valor (mensurável), ao lucro e à produtividade. E essa perspectiva na infância é ainda mais destrutiva. Sob pena de se avançar propostas, sem dar-se conta, investe-se em institucionalizar as crianças a fim de prepará-las para a vida. A questão é que a vida já acontece desde o nascimento. E essa é uma das concepções em discussão: as nossas vidas e os interesses do mercado, que assombram cada vez mais cedo e determinam subjetividades, conduzem regramentos sob a construção de um imaginário de felicidade atrelado ao consumo e ao poder.

Mas diante de tantas transformações, qual é o momento ideal para avançarmos nessa perspectiva de educação e resistirmos às perspectivas neoliberais que assolam as salas de aula, a partir de reformas mobilizadas, em

parte, por grandes empresários, que atribuem parte dos fracassos da sociedade e o subdesenvolvimento do país à educação?

Defende-se que, na política pública, abrem-se janelas de oportunidades, tanto para aqueles que detêm poder econômico, político e, portanto, de influência, quanto para outros grupos, de menor poder, mas que de fato fazem acontecer a escola. Ora, se há uma reforma construída pelo topo, quando chegar à base terá de ser interpretada e só ganhará sentido, significado, a partir da ação política dos atores. E há sinais da resistência (movimentos antirracismo, professores que questionam o modelo de formação adotado, denunciam a participação de instituições financeiras – conforme adiante se verá a partir das entrevistas de campo).

Kingdon (1995), em seus trabalhos sobre o ciclo de políticas públicas, expõe o conceito de janela de oportunidades, que, em síntese, apresenta-se como a possibilidade de identificar soluções e agir em momentos oportunos:

Para Kingdon (1995), a abertura de uma janela de oportunidade é determinada, sobretudo, pelo reconhecimento do problema e pelo processo político, pois as propostas elaboradas pelos especialistas ascendem à agenda de decisão apenas quando um problema é reconhecido enquanto tal e existe demanda e “clima” político para a sua solução. Para a junção dos três fluxos, apesar disso, são necessárias a existência e a atuação dos “empreendedores da política” (policy entrepreneurs), que são pessoas dispostas a investir seus recursos numa idéia ou projeto visando à sua concretização. Tais empreendedores, que são especialistas na questão, hábeis negociadores e têm conexões políticas, são encontrados dentro dos governos (dirigentes, burocratas, servidores de carreira) e na sociedade civil (lobistas, acadêmicos, jornalistas). Por conseguinte, desempenham papel essencial na articulação entre problemas e soluções, problemas e forças políticas, e entre estas e as propostas existentes. (GOMIDE, 2008, p. 9).

Assim, as reformas que pautam a educação brasileira, especialmente após o PNE e a homologação da BNCC, demarcam ocasião em que os atores vão agir como intérpretes da política nacional e revisitarão os documentos orientadores locais, além de reformularem seus projetos políticos pedagógicos, mostram-se uma janela de oportunidade, em que as ideias vão tomar forma e haverá algum debate ou reflexão. Defende-se, nessa perspectiva, que teorias como a do capital humano, do gerencialismo na educação e do neoliberalismo, enquanto racionalidade, não imperem nas relações e nas políticas educacionais. E aqui disserta-se, buscando argumentar e defender um outro projeto de educação possível, a partir dos atores e de outros valores, mais urgentes e necessários no Brasil: democracia, direitos e escola a serviço da transformação.

### **4.3 O Campo da Pesquisa: Considerações sobre o Arbitrário Cultural Dominante: Como se Constitui e se Apresenta**

É possível que uma escola ou uma educação seja neutra? Se ela está imersa num contexto histórico, é construída por humanos e suas experiências? Em oposição a movimentos conservadores, que defendem a neutralidade da escola e reduzem a função de educar a um certo tecnicismo, com práticas de uma pedagogia bancária, defende-se, aqui, ancorados nas propostas de educação em Direitos Humanos, uma proposta de pedagogia libertadora.

Numa perspectiva crítica, autores como Apple (1982), Saviani (2016), Candau (2003; 2008), defendem a escola como lócus do conflito, das contradições. Para além dos dualismos que a colocam como instituição a serviço da reprodução versus transformação, é preciso considerar alguns aspectos, como a historicidade, que envolve os atores, as dinâmicas e concepções que norteiam o entendimento de um grupo social sobre a escola, bem como as lutas, as contradições e os conflitos que nela se constituem, tendo refletidas ações/fatos objetivos e subjetivos, já que envolve os atores, suas experiências e crenças.

Portanto, ousa-se aqui afirmar, de acordo com autores adeptos à teoria crítica, que a escola, sua liturgia e, em especial, seu currículo, são espaços de conflitos, de jogos de força entre grupos interessados, e se coloca como espaço de contradições e lutas. Isso é consequência de sua imersão em um sistema social e econômico capitalista, desigual, e a educação não é imune ou dissociada desse contexto.

Um dos assuntos que vem gerando debates e é parte desse trabalho é o currículo. Apple (1982, p. 71) afirma que “ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. De acordo com o autor e com nossas crenças enquanto pesquisadores, entende-se a noção de currículo para além de uma perspectiva de listagem de conteúdos. Conforme Saviani (2016), o currículo não é neutro, é a escola em funcionamento. Envolve desde os recursos materiais e humanos, todos na direção do objetivo maior, que é expresso a partir do Projeto Político Pedagógico, ao qual os atores estão comprometidos.

Essa ideia de currículo colabora para pensarmos o currículo das infâncias, a partir de sua estruturação (organiza-se em campos de experiência, por grupos

etários). A partir desses pressupostos, convém evocar Saviani (2016, p. 55), na medida em que questiona “se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar?”

Ora, se o problema é definir o conteúdo da educação escolar, pode-se adaptar o questionamento do autor e discutir o projeto de educação que se apresenta. A mesma discussão se orienta a partir da existência ou não da BNCC. Ela existe e é a base. Mas defender uma base não quer dizer defender essa base. Para tomar uma decisão acerca dessa dúvida, é emergente problematizar e refletir criticamente, buscando compreender o conteúdo desse documento, que é construído com a significativa participação de atores da iniciativa privada e aprovado num contexto de “pressas e pressões”. O fato é que se defende que, embora haja uma BNCC, há o poder local. Ball (MAINARDES, 2006) corrobora com esse argumento, expondo o papel de interpretação da política no contexto da prática. Pires (2017; 2019) traz a discussão sobre o papel dos atores na implementação da política pública. São dois conceitos que, ao nosso ver, complementam-se e não excluem um ao outro, mesmo reconhecendo as vertentes epistemológicas distintas.

Quando se recorre à Base Nacional Comum Curricular, pode-se problematizar ainda o conceito de “comum”, observando que o que se apresenta como comum, exclui a diferença e propõe certa padronização. O que teria fundamento, já que a base é construída a partir da intervenção de atores privados e, portanto, com valores e ideologias distintas sobre o Estado e suas funções. Padronizar viabiliza mensurar, medir. Só é possível medir e ranquear se há uma padronização. O que se pretende discutir aqui é a relação desse “comum” com o “arbitrário cultural”, presente nas ações pedagógicas e nos currículos que legitimam determinados saberes em detrimento de outros, implementando um currículo oficial para todos. A ideia de arbitrário cultural, segundo Bourdieu e Passeron (2013), entra na discussão, na medida em que: a) há uma base que é comum; b) essa base reconhece o papel do local, do micro e abre espaço para os sistemas de ensino acrescentarem a parte que é territorial; c) reconhece-se o papel de intérprete criativo no processo de implementação da base e dos documentos locais, portanto os atores têm papel fundamental e decisivo no desenho da política a nível local; d) em princípio, os atores serão partícipes do processo de formulação da política local; se não

participarem, ao menos estarão à frente das salas, implementando a partir de seu poder discricionário.

O que nos interessa é como será exercido o poder discricionário, já que há um arbitrário cultural, desses sujeitos, que vai selecionar, organizar o que lhes é útil ou não, o que os mobiliza e excluem, aquilo que negam. Logo, que papel e em que medida as perspectivas e práticas que coadunam com as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos vão ser discutidas no âmbito de uma região de colonização alemã, localizada numa posição central na região em que se situa (vários outros municípios emanciparam-se dessa cidade, na qual foi realizada a pesquisa, o que colaborou para que se consolidasse como um “centro”, ou uma “referência”), com indicadores econômicos significativos, com índices e estatísticas educacionais acima da média (ou seja, há legitimação de um conjunto de práticas que vêm sendo desempenhadas)? Além de haver depoimentos de entrevistados que denotam e expressam esse posicionamento hierárquico ser bastante enfatizado (desde as formações, como o exemplo do Seminário de Educação e dos adesivos colados ao corpo com a estatística), existe a negação da abordagem de temáticas, por não as reconhecerem como emergentes, necessárias ou adequadas à educação infantil.

Num campo com essas características e entendendo o arbitrário cultural como fator relevante para compreender as dinâmicas e as concepções em jogo, convém identificar que

na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C, 2007, p. 36).

A fim de estabelecer relação e buscar identificar como o arbitrário cultural dominante é estabelecido, convém um resgate de alguns aspectos históricos, além de algumas ponderações que podem nos indicar como tal construção se origina. É relevante expor que, conforme mencionado anteriormente, o sistema de ensino, objeto do nosso estudo, localiza-se numa cidade de colonização alemã, grupo que, em diferentes momentos, é exaltado no município.

O nosso estudo realizou-se num campo constituído, historicamente, a partir de diferentes povos e grupos, que são com frequência exaltados em atividades

culturais, memoriais e eventos na cidade: os alemães e os japoneses. A imigração alemã é representada a partir de eventos tradicionais anuais, como o *kerb*, além de feiras e exposições que ocorrem em pontos turísticos, reconhecidos e tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). Na entrada da cidade, um pórtico sinaliza as origens que se quer ressaltar da cidade. A arquitetura remete às construções da Alemanha do século XIX. Numa das laterais, há o símbolo do município e um grande monumento, construído em muro, sinalizando o nome da cidade objeto de estudo e o nome de uma segunda cidade alemã, com o dizer “Cidades coirmãs”. O que evidencia que o ideário alemão permanece presente e mobiliza o poder público, no sentido de edificar e construir, logo na entrada da cidade, a ratificação dessas origens.

As origens históricas da cidade e a colonização alemã ocorrem a partir de 1824, quando havia uma preocupação, por parte do Império, com a possível invasão ao território brasileiro, por países platinos, além da política de ocupação do território para o desenvolvimento econômico e as políticas de branqueamento da população. (DREHER, 1995; SEYFERTH, 1990). O fato do mito da superioridade branca também foi decisivo nos processos de imigração. De acordo com Oliveira:

A tese da pressuposta superioridade branca, em especial da raça alemã, caracterizada por trabalho e obediência às leis, dentre outras categorias, seria outro argumento utilizado pelas elites brasileiras na escolha por imigrantes europeus. (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

Ainda conforme Oliveira, “as discussões da política imigratória, dessa forma, perpassadas por um conteúdo racista que articulava ideias de ‘necessidade civilizatória’ e ‘caldeamento racial’”. (OLIVEIRA, 2008, p. 37). Importante observar que os registros históricos apontam para a imigração alemã no Vale do Sinos a partir de 1824 e, nesse período, a Alemanha sofre os efeitos das guerras napoleônicas. Havia um sentimento de nacionalismo e, posteriormente, conforme Oliveira (2008, p. 38):

A Europa pós napoleônica, estava modificada politicamente, e a unidade política em torno da “nação” se tornaria o anseio de muitos intelectuais. O surgimento de um estado alemão unificado passara a ser uma realidade não tão distante e adquirira contornos diante da diversidade cultural dos Estados Alemães.

A ideia de superioridade e o nacionalismo são presentes na cultura germânica. Numa pesquisa, Santos (2012) estuda as escolas originadas nas

comunidades alemãs e seu papel na resistência aos processos de aculturação. As escolas iniciadas nesse contexto, vinculadas a ordens religiosas, especialmente teuto – brasileiras, incluíam os estudos da língua alemã, o canto, dentre outros conhecimentos que ratificam origens:

Papel preponderante foi desempenhado pela escola, já que o ensino primário entre as primeiras gerações de imigrantes foi ministrado (é claro que com exceções) em escolas particulares, comunitárias ou não, na língua de origem" (SEYFERTH, 1990, p. 82). Nesse sentido, a escola dos imigrantes cumpria com uma função étnica por meio da socialização das crianças em sua língua nacional, o que evidenciava o seu pertencimento a um grupo étnico: "Essas instituições formais serviam como veiculadoras e perpetuadoras da etnicidade desses grupos (SANTOS, 2012, p. 551).

As escolas e as igrejas aparecem como protagonistas nos processos de imigração alemã. Na cidade que é campo de pesquisa, há uma escola de referência, instalada no território em 1953. A escola é vinculada à igreja luterana e mantém aulas de canto, música e instrumentos. Há notícias, inclusive, de viagens à Europa. No site é possível identificar a presença da oferta de língua alemã no currículo, além da ideia "Ensino Bilíngue | Alemão para a Vida/Deutsch Fürs Leben". Também há menção sobre um instituto criado em 1977, para formação de professores de língua alemã (IFPLA). Importante mencionar que essa instituição corrobora na formação de professores da região. Parte dos profissionais que atuam no município no qual situa-se a rede de ensino pesquisada é formada a partir dessa instituição. Além disso, observa-se atores que se dedicam a atividades de gestão, tanto na Secretaria de Educação, gestora da rede, como na instituição privada.

Nos movimentos de formação continuada de professores, identifica-se a participação desses atores, que desenvolvem tarefas na instituição e exercem assessorias e formações na rede municipal. Sobre as escolas e sua relação com a imigração, Santos (2012) sugere que, a partir de outro autor citado em sua pesquisa, Willems (1980), é preciso um tratamento crítico em relação a qualquer perspectiva etnocêntrica, no momento de compreender a história alemã. Além disso, o autor defende que a escola alemã contribui para manter as características étnicas, afirmando que:

Do mesmo modo, em *A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira* (2003), Giralda Seyferth relaciona aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da colonização alemã no Sul à etnia. Mostra que, desde a chegada das várias levas de imigrantes alemães durante o século XIX até os anos da campanha de nacionalização no Estado Novo, diversos conflitos foram matizados por perspectivas étnicas. **Igualmente, posiciona a escola**

**alemã como a instituição social essencial à manutenção das características étnicas, sobretudo porque responsável pela preservação do idioma estrangeiro.** (SANTOS, 2012, p. 541, grifo nosso).

Importa destacar que outros autores, a exemplo de Bourdieu e Passeron (2013), pensam que a ação de comunicação, ou o discurso, contribui na legitimação de práticas, na manutenção de um *habitus*. Nesse sentido, a escola exerce um papel relevante como instrumento cultural.

Saber da história de uma determinada região nos auxilia no processo de compreensão de fenômenos sociais, dos processos de produção e reprodução de desigualdades. Os processos históricos subsidiam reflexões e auxiliam na tarefa de observar os fatos sociais, as dinâmicas, os costumes, expondo suas origens e possibilitando identificar como se apresentam no contexto contemporâneo. E a história de praticamente toda a região do Vale do Sinos se explica a partir da imigração alemã. Embora houvesse forte presença de outros grupos étnicos, mas que foram por vezes desconsiderados por aqueles que contam a história – os privilegiados, que detêm o conhecimento das letras ou a cultura e grupos dominantes, que mantêm suas tradições, posse e capital que, por vezes e com mais intensidade no Brasil, perpetuam desigualdades, exclusões.

Os imigrantes que aqui chegaram, a partir de 1824, são originários de diferentes estados alemães, “pertencentes primeiro à Confederação Germânica ou à Confederação dos Estados Alemães e, depois, à Confederação da Alemanha do Norte”. (KREUTZ, 2013, p. 33). E complementa, referindo-se aos alemães que habitaram a cidade campo da pesquisa: “A maioria dos pioneiros de Bom Jardim [...] saiu da Renânia, região na qual fica o Hunsruck, que no período pós napoleônico pertencia parcialmente à Rheinprovinz da Prússia”. (KREUTZ, 2013, p. 39). Os demais alemães que vieram para o Brasil posteriormente, entre 1871 e 1918, “saíram de uma Alemanha unificada”. As motivações para a emigração foram as condições de pobreza, além das consequências da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Um outro fator relevante foi a expropriação de terras, dos colonos alemães, conforme Kreutz (2013). Mais tarde, identificou-se uma mudança de perfil nos imigrantes que chegavam à região do Vale do Sinos, no território chamado hoje de “encosta da serra”. Em relação às mudanças, Kreutz expõe:

[...] já não se tratava do agricultor desesperado, mas do artesão, do mestre-escola, do intelectual: médicos como o Dr. Daniel Hildebrandt e o Dr.

Blumenau [...] E também Carlos Von Koseritz, jornalista, é um exemplo da intelectualização dos imigrantes. (KREUTZ, 2013, p. 41).

O autor ainda reforça que houve alemães que exerceram a função de soldados, que exerceram funções sociopolíticas no Rio Grande do Sul. Os alemães chegaram em 1826. A disputa por território, ainda ocupado por uma divisão em sesmarias, causou conflitos e tensões entre alemães e sesmeiros. E foi nesse contexto que se constitui a região do Vale do Sinos e seus primeiros imigrantes alemães.

Por fim, apresentam-se as considerações finais de uma pesquisa realizada sobre as relações Brasil e Alemanha, no período de 1870 – 1945, na qual o autor evidencia que as relações hierárquicas se mantiveram. A ideia era de que a Alemanha era superior ao Brasil, um país periférico, tratado pela imprensa alemã como “espaço sem pessoas para pessoas sem espaço”. (RINKE, 2014, p. 15). O mesmo autor, que persistiu no período de seu estudo, expõe que se mantinha presente a ideia de pertencimento a espaços hierarquizados e diferentes: a Alemanha no centro europeu, industrializada, e o Brasil na periferia do mundo, investindo na exportação. Havia, portanto, “a sensação de pertencer a ordens espaciais de centro e periferia estruturadas hierarquicamente, [que] ainda causava preocupação na relação entre os brasileiros e alemães”. (RINKE, 2014, p. 14).

Como conclusão e conveniente para a abordagem que se pretende, confirma-se a ocupação de funções sociopolíticas, exercidas pelos alemães, além da existência e permanência de uma teoria da superioridade racial e do mito do “colono bom”, “obediente”, que, de certo modo, despertaram o interesse das elites ao empreender o processo de “caldeamento”, sendo priorizado o “branqueamento” da população. Uma população que emigra da Alemanha em direção ao Brasil, ocupa o território e constrói suas vidas aqui. Destaca-se, também, o nacionalismo efervescente na Alemanha, em períodos que antecederam a vinda desses imigrantes. A partir disso, pode-se estabelecer relações e construir hipóteses sobre a perpetuação de uma superioridade construída no imaginário da cidade-campo de pesquisa.

Depois dessa breve exposição histórica, propõe-se adentrar os dados físicos do campo de pesquisa, que se mostram relevantes para a apreensão do universo no qual se desenvolveu a pesquisa.

A pesquisa qualitativa desenvolveu-se no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, num município da região do Vale do Sinos, com uma área de 63,14 km<sup>2</sup> e uma população de 19.874 pessoas, segundo o último Censo. (IBGE, 2010). O salário médio mensal dos trabalhadores formais é 2,5 salários-mínimos. O município tem uma política de educação com indicadores positivos em relação ao restante do país. As taxas de escolarização indicam que 100% da demanda é absorvida, ou seja, no município, são atendidos todos aqueles em idade escolar, de 6 a 14 anos de idade. (IBGE, 2010).

Em 2014 e 2015, o município elaborou, a partir de uma demanda nacional, o seu Plano Municipal de Educação, que foi sancionado em 2015, através da Lei nº 3.016/2015 (BRASIL, 2015), que apresentou o diagnóstico da educação municipal. O município conta com um total de 13 escolas municipais, que ofertam educação infantil (quatro unidades que atendem à etapa creche e pré-escola, de 0 a 5 anos) e 9 escolas que atendem desde a pré-escola até o ensino fundamental. (BRASIL, 2015). Há, no município, uma escola da rede estadual e oito escolas privadas, além de uma instituição de ensino superior. Do total de instituições, a pesquisa que se propõe vai entrevistar professores das quatro escolas de educação infantil municipalizadas, priorizando professores efetivos e atuantes na pré-escola, que são os atores implementadores da política, dentre outros profissionais. Diante do objetivo dessa breve apresentação, enfatizam-se, na caracterização e apresentação que segue, os dados referentes à educação infantil, em especial às pré-escolas, pela relevância e relação com o estudo.

A educação municipal apresenta sistema próprio de ensino, criado pela Lei municipal nº 1890/2002 (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2002), o que se estrutura e conta com os seguintes atores/organizações, contemplando as instituições da rede, conforme apresentado no Plano Municipal de Educação:

Sistema compreende: a) as instituições de ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal; b) as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, não ligadas ao ensino regular; c) a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC); d) o Conselho Municipal de Educação (CME). No Sistema, a SEMEC é o órgão executivo das políticas de educação básica (Art. 13), e o CME é um órgão político, financeiro e administrativo autônomo, de caráter normativo, consultivo e deliberativo (Art. 15). A rede escolar do município [suprimido] compreende as escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino, citadas no Art. 5º da Lei nº 1890/2002, bem como as demais escolas, das redes estadual e privada, existentes na área geográfica de sua abrangência. (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2002).

#### 4.4 Caracterização do Campo de Pesquisa: A Rede de Educação Infantil no Município Pesquisado

Na educação infantil, são atendidas 505 crianças, distribuídas em 9 escolas. Cabe ressaltar que a etapa de pré-escola é oferecida tanto nas escolas de educação infantil quanto nas estruturas de escolas que oferecem pré-escola e ensino fundamental (1º ao 9º ano). É possível que esse número tenha crescido, dada a instalação de mais escolas de educação infantil no município, as chamadas escolas conveniadas, nas quais uma fundação é responsável pela gestão da escola, inclusive pelos recursos humanos e materiais. Esse número também varia, anualmente, de acordo com as demandas de matrículas das crianças em idade escolar, em decorrência da alteração na LDB 9.394/96, que obriga a frequência dos 4 aos 17 anos. A Tabela 1 detalha os atendimentos de crianças em idade pré-escolar, em cada uma das unidades localizadas no município.

Tabela 1 – Crianças de 4 a 5 anos atendidas em escolas da cidade pesquisada

<b>ESCOLA</b>	<b>CRIANÇAS ATENDIDAS</b>
Escola Municipal de Educação Infantil 1	42
Escola Municipal de Educação Infantil 2	40
Escola Municipal de Educação Infantil 3	37
Escolas Municipais de Ensino Fundamental (rede municipal – Educação Infantil (Pré B e Ensino Fundamental))	259
Escola de Educação Infantil 4 (rede privada)	21
Escola de Educação Infantil Foquinha 5 (rede privada)	10
Escola de Educação Infantil Meu Cantinho 6 (rede privada)	19
Escola de Educação Infantil 7 (rede privada)	30
Escola de Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio – Privada)	47
<b>Total</b>	<b>505</b>

Fonte: elaborada pelo autor com base no Município pesquisado (2010).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Dados atualizados podem ser conferidos nos resultados do Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 18 fev. 2021.

O Plano Municipal de Educação, usado como fonte, em seu diagnóstico expõe a preocupação com a qualidade da educação, que conta com profissionais qualificados, a maioria com nível superior, graduada em licenciaturas plenas e/ou com pós-graduação. Há um percentual reduzido de professores com formação em curso Normal de nível médio, também denominado Magistério.

No município, [nome do município suprimido] as escolas que atendem crianças na Educação Infantil contam com profissionais qualificados, desenvolvem programas educacionais, dispõem de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. São escolas de qualidade, que desenvolvem uma proposta pedagógica coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais. (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2002).

Os dados e quantitativos de professores encontram-se indisponíveis no momento, e aqueles dispostos na Lei de 2015, do PME<sup>1</sup>, encontram-se desatualizados, tendo em vista que se constatou um crescimento no quadro do magistério municipal. Esse conjunto de dados pode auxiliar na construção de uma análise de dados mais consistente e numa busca por amostragem que, de fato, expresse a realidade social, compreendendo o currículo em processo de reformulação e as concepções sobre as Educação em Direitos Humanos, bem como as percepções docentes, que, por vezes, a depender de experiências, valores e conceitos de professores, podem estar construídas a partir de um senso comum, o qual se mostra, por vezes, resistente e crítico à temática.

É comum, nas discussões e nos espaços de propagação de ideias, existirem movimentos que se posicionam contrários, talvez por uma pequenez ou restrição ao termo, que sofre certa redução no seu sentido e significado. A mídia, por vezes sensacionalista, e os meios de comunicação de massa, que pautam ideias do senso comum, fomentam e divulgam movimentos de pensamento que afirmam que os DH vêm a beneficiar somente aqueles que apresentam uma relação de infração, ou que se vinculam a delitos ou atos infracionais.

Relatório elaborado e dividido em três volumes, denominado *Guia de monitoramento: Violações de direitos na mídia brasileira* (I, II, III), do ano de 2015, elaborado pela Organização ANDI Comunicação e Direitos, confirma a propagação de ideias, apresentando indicadores que sustentam o argumento de que a mídia tem desempenhado, por vezes, um papel contrário à promoção dos Direitos Humanos. Em tempos em que os dados apresentam índices de violência alarmantes, como a vitimização de comunidades de classes populares, a criminalização étnico-racial e a

hierarquização social que impede, de certo modo, a mobilidade e as possibilidades de ascensão, além de outras temáticas envolvendo a mulher, as políticas de segurança pública e gestão reascendem o debate necessário de Direitos Humanos. Essas políticas precisam de investimento nos espaços de escola, que podem ou não mobilizar comunidades e investir na formação de sujeitos, sendo que a educação infantil é espaço potente, desde que:

As propostas de EI precisam buscar tornar a EDH [Educação em Direitos Humanos] um elemento relevante para a vida das crianças, privilegiando a participação dos alunos como construtores dos seus conhecimentos, de forma problematizadora e interativa. (ARAUJO; AFONSO, 2018, p. 54).

Nesse sentido, cabe à escola uma prática comprometida com a ideia de Direitos Humanos. Para tanto, o currículo e os professores devem conhecer e refletir sobre o assunto, construindo e implementando estratégias, de modo a alinhar suas práticas pedagógicas aos princípios comprometidos com as DNpEDH. Para isso, faz-se necessário um movimento coletivo, que garanta espaços de estudo, reflexão e problematização de práticas autoritárias e hierárquicas que desconsiderem o papel da escola frente às comunidades.

Do ponto de vista histórico, é importante salientar que a Declaração dos Direitos Humanos apresentou referência em processos importantes no mundo, como a Revolução Francesa, ocorrida em 1789, e a promulgação dos Direitos do Homem e do Cidadão. A própria Declaração apresenta-se em documentos que norteiam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que está de acordo com a Constituição Federal de 1988, a qual pressupõe ideias como igualdade, cidadania, entre outros conceitos que, no coletivo, comprometem-se com as causas dos Direitos Humanos. (BRASIL, 1996).

A educação infantil, a partir desses pressupostos, visto o potencial de participação, do coletivo, da oportunidade de socialização, de potencializar situações de aprendizagens a partir dos ideais de cooperação, solidariedade, participação e diversidade sociocultural, alerta que o conceito de Direitos Humanos perpassa a ideia de proposições ou conteúdos e momentos isolados. Trata-se da criação de espaços de discussão. No caso do estudo aqui proposto, um dos facilitadores dessas reflexões e análises é a imersão do pesquisador nos grupos e na observação de situações e vivências que são próprias do contexto profissional, mas

que têm significativos impactos na formulação da política de educação, além dos impactos imensuráveis futuros, quando se investe, por exemplo, na reelaboração de currículos.

Os atores do guichê (PIRES, 2017; 2019) ou os chamados de intérpretes criativos da política, por Ball (MAINARDES, 2006), serão imprescindíveis na pesquisa, pois entende-se que é a partir desses que as dinâmicas, os projetos tomam forma e determinadas abordagens podem ou não constituir as práticas a serem desenvolvidas. Além disso, esses atores, por vivenciarem o cotidiano no campo, são fontes relevantes e, a partir de suas experiências e vivências, contribuirão para compreendermos, inclusive, o não dito, o que está oculto nas falas, os temas que não mobilizam a rede e sistema de ensino.

Um outro dado relevante, que se refere aos atores do campo, informação que poderá contribuir nas discussões, é em relação ao gênero, especialmente tratando-se de uma pesquisa realizada no campo da educação infantil, espaço ocupado predominantemente por mulheres, pelo menos desde a Revolução Industrial. De acordo com a pesquisa de Vieira e Duarte (2011), intitulada *Professores da Educação Infantil: desigualdades no trabalho docente e no status social*, constata-se que, em relação à distribuição do marcador de gênero, identificando que, no ensino médio, a diferença entre homens e mulheres quase que inexistente, há um equilíbrio dos gêneros que atuam nessa última etapa, o que não ocorre nas demais etapas da educação básica, em que

[...] o percentual de docentes do sexo feminino é acima de 80%, chegando a 98% no caso da Educação Infantil. Configura-se uma característica básica da força de trabalho na Educação Infantil o fato de se constituir uma ocupação de gênero feminino. (VIEIRA; DUARTE, 2011, p. 4).

Embora a educação infantil esteja em processo de construção da sua identidade (dada sua história recente) e, agora, inclusa na educação básica, a presença das mulheres na função é significativa, o que colabora com a manutenção do mito da “maternagem”. Isso também contribui para uma construção no imaginário social, que fomenta a ideia de que “é preciso amar as crianças” e que as “mulheres é que são as cuidadoras”. Também se associa à questão o cuidado, do zelo à maternagem, fator biológico que promove distinções sobre papéis e funções sociais a serem ocupadas na estrutura social. Pesquisas como a de Arce (2001, p. 1) expõem que

as análises levam a conclusão de que ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo a da mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico e a deficiência articulam-se à difusão da figura mitificada, que não consegue desvincular-se das significações que interligam a mãe e a criança.

Convém ressaltar que, quando a autora se refere à ideia de mito, não se trata de personagens mitológicos, fabulosos ou fantásticos. Trata-se da concepção de mito enquanto construção social e legitimada pela história. A feminização do magistério se dá em decorrência da baixa valorização e desprestígio da função, tratada como inferior nas hierarquias. Nesse sentido, a pesquisa de Almeida (2006) corrobora com o argumento de Arce (2001), na medida em que se funda uma ideia de:

Mulher-mãe-professora aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças. (ALMEIDA, 2006, p. 61).

Cabe reforçar que a mãe, na estrutura social hegemônica, é a responsável pelos cuidados. Evoca-se no senso comum uma suposta habilidade, que talvez se ampare em discursos construídos historicamente, como a ideia de cuidado – e cuidar era tarefa exercida pelas mulheres escravizadas, que, no Brasil, desempenhavam suas funções, por vezes, na casa do senhor de escravo. Em cidades colonizadas por alemães é comum haver uma das mulheres da comunidade que cuida dos filhos das demais famílias, a fim de garantir que as mulheres pudessem participar dos sistemas de produção capitalista. Logo, a creche desperta o interesse daqueles com maior poder econômico, especialmente porque demonstram interesse pela mão de obra das mulheres, historicamente com salários mais baixos do que os oferecidos aos homens. Compreender a posição social da mulher, atrelada ao trabalho doméstico e submissa nas relações patriarcais construídas historicamente, é importante, pois contribui na compreensão de processos históricos ainda não superados. Conforme Reis (1993, p. 17):

As oscilações que historicamente têm marcado a trajetória das mulheres no espaço público revelam que as construções culturais apoiadas, ainda hoje, na essência e natureza femininas têm sido determinantes para estabelecer

e sustentar as diferenças nas posições ocupadas por homens e mulheres na família, educação, trabalho e outros espaços da vida social.

O recorte de gênero pode corroborar para uma discussão sobre a manutenção de uma abordagem assistencialista da educação infantil. Essa perspectiva nos é relevante na medida em que o assistencialismo e a “romantização” da escola da infância apontados por algumas das entrevistadas, corroboram para a ideia fortemente construída de que a infância estaria imune aos processos de exclusão e seria alheia às desigualdades. Desse modo, algumas abordagens podem não ter espaço para discussão ou serem consideradas desnecessárias ao contexto. A ideia da Escola da Infância, atrelada a perspectiva da maternagem, do cuidado (somente) sustenta uma ideia de não profissionalização – não compromisso social e político. Nesse sentido, o marcador de gênero pode contribuir com o argumento – embora não seja central neste trabalho.

O conceito de gênero, ao enfatizar as relações sociais entre os sexos, permite a apreensão de desigualdades entre homens e mulheres, que envolvem como um de seus componentes centrais desigualdades de poder. Nas sociedades ocidentais, marcadas também por outros ‘sistemas de desigualdade’, como apontado pela abordagem pós-estruturalista, é possível constatar, no entanto, que o padrão dominante nas identidades de gênero de adultos envolve uma situação de subordinação e de dominação das mulheres, tanto na esfera pública como na privada. (FARAH, 2004, p. 48).

Para ampliar o leque de compreensão, Louro (1995, p. 86) expõe:

Num segundo momento do texto, Joan Scott introduz o que ela denomina de sua "definição de gênero", dizendo que "o núcleo central" dessa definição "repousa numa conexão integral entre duas proposições": "O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. "Desenvolvendo essas proposições (sempre em relação à sua potencialidade para os/as historiadores/as), a autora dirá que "como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos", o gênero implicaria os símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que "evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias)"; os conceitos normativos, ou seja, as doutrinas (religiosas, educativas, jurídicas, políticas, científicas, etc.) que "expressam interpretações dos significados dos símbolos"; as instituições sociais, a organização social e econômica (o que inclui o mercado de trabalho, a educação, o sistema político, etc.); as identidades subjetivas, "as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas" pelos sujeitos.

Não que as mulheres professoras tenham responsabilidade sobre a construção social que as colocam numa situação de desigualdade. A biologia, nesse

questo, a partir do imaginário socialmente construído, seria um fator que lhes induz ao exercício da docência na infância. É como se o sexo fosse determinante no exercício de uma ou outra função. Verdades construídas e que precisam ser reparadas.

No município em que se realizou a pesquisa, há um universo feminino ocupando o magistério público, ainda mais em se tratando da educação infantil. Nessa etapa, atuam 23 mulheres e somente cinco homens. Na amostra da população da pesquisa e aplicação dos instrumentos de coletas de dados, nenhum homem foi entrevistado, tendo em vista que os homens lotados na educação infantil, nos prédios de creches e pré-escolas, não atuam em sala de aula diariamente. São professores de projetos, permanecendo, no máximo, duas horas semanais e desenvolvendo propostas alinhadas à educação física, língua alemã e música. Como docente na pré-escola, nas turmas de pré A e pré B (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), só há um docente do sexo masculino – que é o pesquisador e autor deste trabalho.

O universo sendo predominantemente feminino, por vezes observa-se a escrita, os direcionamentos em coletivo, a partir de um vocabulário que legitima a presença de mulheres, em maioria. Vocábulos como “meninas”, “gurias”, “professoras”, são frequentes em comunicados, quando recebidos da rede, o que legitima um determinado discurso e um espaço a partir dele, constituído de mulheres. Convém ressaltar que essa amostra não contempla os profissionais que atuam nas escolas de ensino fundamental. Referem-se somente às escolas de educação infantil da rede municipal.

É importante mencionar aqui a obra *Professora sim, tia não*, de Paulo Freire (1997), como um aporte possível para pensar as relações estabelecidas no campo, especialmente “romantizado” e por vezes reduzido, com profissionais que não têm ainda (mas que vêm construindo) sua valorização profissional. Nessas interações, marcadas por um arbitrário cultural que insiste em reduzir a função docente, agora no Brasil com mais intensidade, observam-se os avanços de ideias que reduzem a função da escola e de seus atores. Aos do ensino fundamental e médio, depositam-se as expectativas de uma educação não crítica, que se limita a reproduzir as cartilhas e os livros didáticos com conhecimentos e construções que não problematizam a realidade. Enquanto na educação infantil minimiza-se o trabalho, reduzindo e limitando ao ato de cuidado, estando a serviço do capitalismo e servindo

aos interesses da organização socioeconômica que se tem. Ambos têm algo em comum: a tentativa de redução da função da escola e a não abordagem de temáticas problematizadoras, originadas a partir de vertentes críticas do pensamento e da construção do conhecimento. Conforme Freire:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. (FREIRE, 1997, p. 25).

Por isso, ouvir os atores e participar do campo é desafiador. Ouvir, ler, interagir com os entrevistados dá sentido à pesquisa, na medida em que se busca de fato ouvir, aprender, identificar novas hipóteses e renunciar de outras, revisitar ideias já constituídas e identificar o quanto a realidade se constrói a partir de teias de relações e que nada é por acaso. O que se observa no campo é resultante dos atores, de subjetividades, de interesses, e apontam para projetos em discussão – valores em jogo.

É nesse sentido que Brandão (2007) expõe a importância do trabalho, expondo uma das formas de entrada no campo, que é quando esta ocorre a partir de uma interação prévia, de um projeto já construído e formulado a partir de hipóteses, abordagens metodológicas. Nas palavras de Brandão (2007, p. 12):

Uma outra entrada se faz quando eu já tenho uma pesquisa definida, definição esta que em nenhuma de minhas experiências foi absoluta, ou seja, sempre o próprio material de campo, sempre a própria experiência do trabalho de campo redefiniu projetos, redefiniu hipóteses de trabalho, redefiniu abordagens metodológicas e assim por diante. Mas, de qualquer maneira, essa segunda entrada se faz quando eu sei o que eu quero pesquisar. Por outro lado, dizer que o trabalho de campo, numa pesquisa antropológica, passa muito pela relação interpessoal e, conseqüentemente, pelo domínio da subjetividade não quer dizer que seja um trabalho espontaneísta, muito pelo contrário. A própria relação interpessoal e o próprio dado da subjetividade são partes de um método de trabalho, por isso que a gente vai falar em observação participante; que vai falar, numa outra dimensão, em pesquisa participante; vai falar em envolvimento pessoal do pesquisador com as pessoas, com o contexto da pesquisa e assim por diante, como dados do próprio trabalho científico. Ou seja, como dados que, em vez de serem tomados como alguma coisa que se põe contra e precisa ser controlada, são tomados como alguma coisa que faz parte da própria prática do trabalho de campo.

Como ator do campo em questão e pesquisador, o maior desafio que se pôs no trajeto foi estar aberto à possibilidade de as hipóteses confirmarem-se ou não. Esse movimento exige uma abertura à pesquisa, ao olhar para o campo, medindo o que pode ser interpretações subjetivas, a partir de vivências e interações, e aquilo

que se mostra como, de fato, percepções docentes, disputas evidentes, simbolismos que não estão claros. Nesse trajeto, observou-se que participar do campo, interagir com os colegas, exigia uma divisão e um preparo anterior, leituras que embasassem as colocações de professores entrevistados. Além disso, observou-se que novas hipóteses foram formulando-se ao longo das pesquisas, tanto bibliográficas quanto aquelas obtidas a partir do trabalho de campo. Nas palavras de Duarte (2002, p. 140):

Durante a realização de uma pesquisa, algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa freqüentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas.

É certo que as crenças deste pesquisador e as subjetividades estão nestes escritos, como também são evidentes as novas hipóteses e os novos elementos que surgiram e, de alguma forma, foram contemplados na discussão deste trabalho, porque novas foram as leituras. É incrível observar o quanto a aproximação com determinadas leituras nos constrói sujeitos diferentes, nos provoca para abordar outros aspectos e nos apresenta a sensação de que as temáticas, as categorias e abordagens não se esgotam. Na gestação de um trabalho assim, muitos temas nos mobilizaram, de modo que foram incorporados e modificando o percurso trilhado. Ser ator do campo e pesquisador do mesmo universo, pressupõe a incorporação de subjetividades. Nesse sentido, algumas problematizações se fazem necessárias:

Durhan (1986) alerta para as muitas armadilhas embutidas no processo de identificação subjetiva que se estabelece nesse tipo de coleta de dados, especialmente quando entrevistador e entrevistado compartilham um mesmo universo cultural. Nesses casos, adverte, corre-se sempre o risco de começar a explicar a realidade pelas categorias “nativas”, ou seja, de passar a olhar a realidade exclusivamente pela ótica do interlocutor. De acordo com Velho (1986), o risco existe sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos, concepções. No entanto, assinala que, quando se decide tomar sua própria sociedade como objeto de pesquisa, é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser “incorporada ao processo de conhecimento desencadeado” (p. 16), o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa. (DUARTE, 2002, p. 147-148).

Assim, ouvir os atores, coletar informações a partir de técnicas de entrevista, como adotado neste trabalho, implica no recorte de falas, na seleção dos atores e

em um distanciamento dos interesses individuais, próprios do pesquisador, de modo que o discurso deste não seja preponderante, tampouco exerça influência a ponto de comprometer a discussão e sua garantia de confiabilidade.

O fato é que o ponto de vista dos atores mostra-se fundamental para compreender as dinâmicas, em especial quando se trata de uma política pública em processo de implementação e que mobiliza os envolvidos a formularem política local a partir daquela centralizada. No entanto, aqui, discorre-se sobre um risco: traduzir as percepções, interpretá-las e mostrar precisão nesses momentos. Conforme Becker (2014, p. 189), “todos os cientistas sociais implícita ou explicitamente, atribuem um ponto de vista às pessoas, cujas ações estudamos. Isto é, sempre escrevemos como nós interpretamos os eventos, nos quais elas participam”. O autor segue questionando o quanto nossa ação é precisa, no sentido de expressar realmente o que aqueles atores compreendem, que sentidos atribuem a uma ou outra ação. Esse perigo, apontado por Becker, é maior quando o ator participa do campo. Daí o método é fundamental, a fim de que a pesquisa qualitativa possa, de fato, traduzir e contribuir para discussões que visam compreender o que ocorre em determinado espaço.

## 5 METODOLOGIA

O momento de elaboração de uma pesquisa requer alguns cuidados, como rigor na seleção do método e dos instrumentos, o tempo dedicado à pesquisa, as interações e o acesso ao campo, bem como os recursos necessários para o tratamento dos dados e sua análise. O primeiro momento da pesquisa é, conforme Quivy e Campenhoudt (2005), o momento de ruptura, visto que há “numerosas armadilhas, dado que uma grande parte das nossas ideias se inspiram nas aparências imediatas ou em posições parciais”. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 26). A ruptura que os autores propõem é o abandono de ideias já concebidas, abrindo espaço para a pesquisa, a investigação exploratória, a realização de levantamento bibliográfico, fichamentos e leituras que possibilitam a elaboração de um conjunto de referências que fundamentarão a pesquisa, a construção e seleção do método, o delineamento do objeto.

No caso da pesquisa em questão, a leitura de leis e aparatos jurídicos (normas, diretrizes) contribuiu para a compreensão da ideia de Direitos Humanos e Educação no Brasil, incluindo, dentre outros documentos oficiais, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNpEDH). Além disso, autores referência no tema, como Candau, Soares e Anete Abramowicz, informaram as leituras iniciais. O processo de ruptura favorece a delimitação, o que amplia as possibilidades de tratamento *a posteriore* dos dados coletados no campo e, por fim, contribui na elaboração de hipóteses a serem testadas. Na sequência, após a aplicação do método, necessário se faz o tratamento dos dados, a leitura e o mapeamento das informações, retomando o objetivo da pesquisa, o que se busca responder – chamado por Quivy e Campenhoudt (2005) de etapa de construção.

Antes, porém, cabe ao pesquisador organizar, de forma lógica e exequível, as possibilidades de explicar o objeto, definindo o plano de pesquisa, o que os autores Quivy e Campenhoudt (2005) categorizam como etapa de construção – na qual, a partir do objeto delimitado, elabora-se o modelo de análise, que implica a seleção do método a ser adotado na pesquisa social. Nesse caso, a metodologia adequada e os instrumentos de análise são identificados a partir de uma seleção, que se origina a partir da relação do pesquisador com o campo de pesquisa e as possíveis interações, adotando-se, para tanto, o método de observação participante. Inclusive, convém observar que o método seja capaz de responder ao problema de pesquisa e

é crucial para a produção de dados e análises coerentes e fundamentadas. Sistematizar o pensamento e identificar a abordagem a ser empregada durante a pesquisa é elaborar teorias e análises com responsabilidade, o que permite ao pesquisador o uso de técnicas e instrumentos adequados a cada problemática a ser discutida no âmbito da pesquisa social. Eleger o método não é tarefa simples. Por isso, no estudo projetado a partir do presente instrumento, apresenta-se detalhadamente o método a ser empregado em cada uma das etapas da pesquisa.

Assim, cabe o registro de parte da trajetória profissional do pesquisador, facilitando a compreensão dos fatores e variáveis que o conduziram à formulação dessa pesquisa. Atualmente, ele leciona na rede pública de ensino – cargo efetivo desde 2016 –, na esfera municipal, na cidade pesquisada situada no Vale do Rio dos Sinos e de colonização alemã (RS). Reconhecida pelos altos índices e qualidade de educação, em avaliações externas, de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (Idese), ocupa a 4ª posição dentre os 497 municípios do estado, com uma população de 19.874 pessoas. No Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), o município também se destaca, apresentando 7,1 de um total de 10 pontos, ocupando a 230ª posição dentre os 5.570 municípios do país<sup>4</sup>.

A cidade tem um olhar preocupado com a educação, o que se destacou nos últimos anos, mais precisamente em 2014, com a Lei 13.005/2014, denominada Plano Nacional de Educação, que apontou que o país deveria organizar uma Base Nacional Comum Curricular. Esta que após cerca de quatro anos foi homologada, tendo gerado uma mobilização nacional de diferentes atores e grupos de interesse, além de estabelecer a reformulação dos Documentos Curriculares dos sistemas de ensino – nesse caso, o Sistema Municipal de Ensino, que, por força da Lei nº 9394/1996, segue as diretrizes nacionais, mas deve, a partir delas, organizar e gerenciar o seu sistema. A formulação da alternativa à Política Pública de Educação mobilizou os órgãos de gestão e gerenciamento da educação municipal, bem como o Conselho Municipal de Educação, que passaram, a partir do ano de 2018, a investir na construção do que foi denominado “Documento Curricular de [nome do município pesquisado]”.

Para isso, inicialmente, houve encontros sistemáticos para apreciação da Base Nacional e do Referencial Curricular Gaúcho, ambos documentos destinados às escolas brasileiras e as redes de ensino.

No município de pesquisa, formou-se uma comissão de elaboração dos textos introdutórios, que tem como função a apresentação das propostas e da qual o pesquisador fora membro, indicado pela escola na qual atua, realizando uma observação participante do processo de formulação, que se resumiu a quatro encontros e discussões acerca da estruturação do documento e dos temas introdutórios, bem como os chamados na legislação de temas contemporâneos transversais, conforme apontados pela Base Nacional:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018a p. 19).

É possível identificar, portanto, a necessidade de os sistemas de ensino contemplarem a temática de Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, Direitos das Crianças, Direitos dos Idosos, dentre outros temas, nos seus documentos orientadores, haja vista que tais temas estão amparados por um conjunto de leis, decretos, resoluções do executivo e do Conselho Nacional de Educação. Cabe ressaltar que os temas anteriormente mencionados são elaborados a partir de pressupostos e direitos previstos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das Convenções Internacionais e que se desdobraram, dando origem a um conjunto de regramentos, as chamadas DNpEDH, que utilizamos para amparar nossas discussões.

A primeira etapa do trabalho de campo – após a revisão bibliográfica e leitura inicial de autores que tratam das temáticas em questão – se deu a partir da imersão do pesquisador no campo de discussões da Comissão Redatora do Documento Orientador Curricular a ser construído, a partir da BNCC.

O pesquisador acompanhou na condição de participante ativo, indicado pela escola na qual atua como professor, a comissão redatora dos textos introdutórios, que tratam de temas diversos, como a concepção de educação, as temáticas transversais, o compromisso e função social da educação municipal, em relação aos Direitos Humanos, identificando se o projeto de política pública que esteve em processo de implementação constituiu-se de forma alinhada, consoante ao que propõe as DNpEDH.

Como o pesquisador participou da comissão através de seu fazer profissional, realizou-se uma observação participante, na qual o autor da pesquisa assume um papel de partilhar papéis, observar os hábitos do grupo, registrar falas, interlocuções, o papel dos mediadores de encontros, como se organizam e dinamizam as relações, as hierarquias, os silenciamentos. A pesquisa participativa oportuniza acesso a eventos, situações, diálogos que poderiam não ocorrer, na presença de estranhos. (BRANDÃO, 1984).

A seleção do método de observação participante deu-se pelo contato e pelas condições favoráveis, bem como pela oportunidade de observar situações, fatos e comportamentos que se desenvolvem e que, se a observação fosse realizada por estranhos ao grupo de relações, poderia não ser condizente com a realidade ou contar com discursos e narrativas previamente elaborados, de modo a atender expectativas daquele que observa. Considera-se um método relevante e exequível, bem como uma oportunidade de apreender, compreender e propor intervenções, aproximando-se das situações vivenciadas e de narrativas construídas.

Brandão (1984) ressalta que o método de pesquisa participante tem seu desenvolvimento inicial na América Latina, com a experiência de Paulo Freire. Sendo assim, o método de observação foi aplicado à educação. Mas o autor ressalta a importância de Malinowski nos estudos de etnografia, que realizou um dos primeiros estudos com nativos, utilizando-se do método. Uma das características dessa metodologia é a ruptura da ideia de neutralidade ou distanciamento entre sujeito e objeto. Nesse caso, a pesquisa participante pressupõe para além da inserção do pesquisador no transcorrer do processo de pesquisa, mas numa

condição de que os pesquisados participem de forma efetiva, marcando um processo dialógico de construção da pesquisa, além de intervenção sociológica.

O documento construído nessa comissão, a partir de referenciais nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014); e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), foi submetido à aprovação do Conselho Municipal de Educação – que homologou em Reunião o documento que organiza o currículo da rede municipal. Este processo de construção anterior à homologação está detalhado neste trabalho. A próxima etapa foi a implementação da política. Esta foi parcialmente acompanhada, em razão do contexto de pandemia – que resultou na interrupção das atividades presenciais e, portanto, alterou o calendário de organização. No entanto, mesmo diante das dificuldades de contatos presenciais e mediante o uso das tecnologias, realizaram-se as entrevistas, observando as percepções docentes em relação a formulação da política pública em nível de país, identificando suas percepções sobre o processo e em relação aos Direitos Humanos.

Na aplicação das entrevistas, buscou-se observar e compreender as percepções de professores sobre a política pública de educação infantil em relação aos Direitos Humanos num contexto de reforma curricular. As entrevistas foram realizadas com perguntas abertas, tendo como base questionamentos que buscam identificar a aproximação dos professores com as DNpEDH, como percebem a organização da rede – se o contexto oportuniza e contempla um projeto de Educação que considera os DH expressos através da DNpEDH, além de identificar, no processo de formulação e implementação da política, indicativos de aproximação ou preocupação do Documento Orientador Curricular estar alinhado a uma formação comprometida ética e política com os DH. Busca, ao fim, responder às questões: o contexto de reformas marcadas por características neoliberais garante a formulação de uma política de educação capaz de reconhecer, no seu projeto, as DNpEDH? E, para além disso, como se dá a participação dos atores, eles exercem papel de intérpretes criativos e garantem sua autonomia?

A entrevista consiste em um método em que o entrevistador se apresenta frente a alguma fonte de informação e formula perguntas previamente elaboradas, com rigor e observação quanto à clareza e ao objetivo que se busca. O processo é

formulado, visando à obtenção de dados que contribuam para a construção da investigação.

A pesquisa social utiliza-se de diferentes instrumentos para a produção de sentidos. No presente trabalho, a entrevista é destaque, tendo em vista a necessidade de obtenção de respostas de um grupo de indivíduos – os professores.

A entrevista, de caráter informativo, foi selecionada devido à possibilidade de elucidar questões. Ademais, as fontes entrevistadas, estão à frente da política educacional, contribuíram com suas crenças, análises e percepções sobre o tema em questão. Colognese e Mélo (1998, p. 143) afirmam que a entrevista consiste em “um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado”. Coube, então, cuidado e clareza no momento de formulação das questões, retomando o objetivo e o objeto da entrevista, de modo que os dados levantados contribuíssem para dar significado à pesquisa.

Destaca-se também o olhar atento e reflexivo sobre a elaboração das questões. Uma das preocupações, no momento da elaboração e aplicação da técnica, foi de que os questionamentos apresentassem a intencionalidade e fossem capazes de captar a relevância da temática, sem necessariamente utilizar-se de questões objetivas tendo em vista a complexidade do tema. Um dos pensamentos que nos guiou nesta elaboração foi a compreensão de que os entrevistados poderiam não se sentir à vontade para expressar suas crenças e opiniões em relação aos Direitos Humanos. Por isso a adoção de questões menos objetivas, na ideia de estabelecer um roteiro de diálogo. No entanto, através de questões elaboradas, utilizando-se de escalas, é possível identificar narrativas ou mensurar a relevância da temática, bem como as percepções de docentes em relação ao tema.

As entrevistas elaboradas e aplicadas classificam-se a partir do conceito de semidireta ou semiestruturada, em que “a formulação da maioria das perguntas prevista com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada”. (COLOGNESE; MÉLO, 1998, p. 149). A partir dessa estrutura, o pesquisador que aplica a entrevista posiciona-se de forma mais ativa, se comparado a outros métodos de estruturação desse método, podendo, inclusive, reelaborar questões de modo a desvendar possíveis dúvidas ou questionamentos. Em relação aos informantes, as entrevistas ocorreram de modo individual e os registros foram realizados a partir de gravações. Caso o entrevistado não concordasse com a

gravação, o pesquisador faria as anotações de forma simultânea – registrando o possível. No momento de aplicação da entrevista, ocorre um processo de interação no qual “cada indivíduo é influenciado e influencia o outro, age e reage de variados modos, produzindo alterações sobre o curso do diálogo, sobre as reações dos entrevistados”. (COLOGNESE; MÉLO, 1998, p. 148).

A pesquisa com entrevistas escritas também foi cogitada como método a ser adotado, no entanto, a espontaneidade e a relação horizontalizada que a entrevista oral pressupõe auxilia-nos, no sentido de que os discursos e as narrativas não serão elaborados previamente. Essa decisão foi embasada a partir de um pré-teste, que envolveu mais de trinta entrevistados que responderam a um questionário online. Mesmo com o pré-teste e a segurança em relação ao instrumento da pesquisa é vã a ideia de que o pesquisador poderá controlar comportamentos, de modo a não influenciar no processo, buscando conteúdos-verdades, já que, conforme Colognese e Mélo (1998, p. 149), “é preciso reconhecer que, na situação entrevista, há uma desigualdade de troca e uma privatização dos problemas sobre os quais as pessoas são incitadas a falar”.

No que se refere à seleção dos entrevistados, a pesquisa foi divulgada para todos os professores de pré-escola da Rede de Educação Infantil do município pesquisado. O projeto inicial previa a pesquisa de forma presencial, mas devido as condições sanitárias, a estratégia foi modificada. Em reunião da Rede, o pesquisador explanou sobre a pesquisa e convidou os colegas a participarem. O convite, portanto, estendeu-se a todos os profissionais que atuam na educação infantil, no município – na etapa obrigatória que corresponde à pré-escola, ou seja, professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos, idade em que, no Brasil, a matrícula e a frequência são obrigatórias, a partir da alteração na LDB. (BRASIL, 1996).

Em razão do objeto de estudo, a presente pesquisa priorizou a análise qualitativas dos dados, elaborada a partir de coleta de dados em fontes primárias. Nessa modalidade, as estratégias adotadas, tem influência marcante, conforme Creswell (2010), que percebe na pesquisa qualitativa “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. (CRESWELL, 2010, p. 43). A partir da análise de dados e da interpretação dos resultados, o pesquisador buscou a extração do significado da pesquisa, bem como articular a construção com o referencial teórico.

Os dados qualitativos, coletados através de gravação, foram transcritos. E para cada uma das pessoas entrevistadas foi atribuído um codinome (por letras A, B, C, D, E, F, G). Em seguida, os registros escritos se somaram às transcrições e o pesquisador identificou aspectos relevantes e comuns entre os dados – criando categorias de análise, a fim de possibilitar a realização dos estudos a partir das falas e suas significações. Buscou-se a compreensão dos significados e narrativas, a partir das análises textuais, tendo como base a literatura e os estudos que precederam o processo de coleta de dados. No processo de entrevista e posterior transcrição, os atores evocaram uma série de categorias (gestão democrática, professor autor, autonomia docente, respeito aos sujeitos – crianças) que, na perspectiva dos entrevistados desempenham papel fundamental para criar um ambiente favorável e consoante aos Direitos Humanos, mesmo que a maioria tenha exposto que não conhece o texto das DNpEDH (de forma literal), utilizado como parâmetro para ilustrar nosso entendimento dos DH e do projeto que observamos necessário.

### **5.1 Detalhando o Trabalho de Campo: A Pesquisa Empírica**

A presente pesquisa desenvolve-se no âmbito de uma rede de ensino da região do Vale do Sinos. A rede objeto de estudo mantém quatro escolas de educação infantil e dez escolas de ensino fundamental. A proposta de pesquisa desenvolveu-se com recorte na educação infantil, especialmente nas turmas de pré-escola, que envolvem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

O sistema de ensino estudado organiza-se dividindo a oferta da etapa da educação infantil em escolas municipais de educação infantil (EMEI), que atendem a turmas de pré A, englobando crianças de quatro anos de idade. Já as turmas de pré B são atendidas em escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs), que atendem a crianças de 5 anos e 11 meses. Optou-se pelos estudos nessa etapa da educação infantil, em virtude da obrigatoriedade garantida a partir da alteração na LDB (9.394/96) (BRASIL, 1996), através da Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013). A opção deu-se pela facilidade e aproximação do pesquisador com o campo, que atua profissionalmente nessa etapa da educação.

A realidade do campo de pesquisa apresenta-se da seguinte maneira, em 2020, conforme dados solicitados e obtidos através de e-mail, à Secretaria de Educação – órgão gestor:

Quadro 2 – Realidade do campo de pesquisa

	<b>Pré A</b>	<b>Pré B</b>
Turmas	12	13
Professores	23	13
Quantitativo de crianças atendidas	189	242
Amostra da população na pesquisa	8 professores, das quatro EMEIs	–

Fonte: elaborado pelo autor.

As informações foram coletadas a partir de entrevistas realizadas pelo pesquisador, com os entrevistados, de forma individual, através da plataforma de webconferência *Google Meet*. O projeto de Qualificação previa a realização da coleta de forma presencial, a partir da marcação antecipada de encontro com os docentes. Em razão da situação de pandemia global e da suspensão das atividades presenciais no sistema de ensino pesquisado, identificou-se a possibilidade de realização das entrevistas utilizando como recurso um aplicativo de web conferência, da plataforma. O que, de certa forma, exigiu reorganização, do ponto de vista do cronograma de pesquisa. Isso porque os contatos com os entrevistados e a abertura de um espaço para manifestação de interesse dependeu de um momento específico, promovido pela rede de ensino, que oportunizou o acesso a uma plataforma e, nessa ocasião, foram convidados os docentes interessados em contribuir com a pesquisa, o que evidenciou o caráter de amostra aleatória simples.

No encontro em que se realizou o convite para os professores interessados em colaborar com a pesquisa, havia 47 profissionais participantes. O entrevistador explicou os objetivos da pesquisa, bem como a temática, e forneceu três possibilidades de contato para fins de agendamento, destinados aos interessados em colaborar: o contato através do número de telefone e *WhatsApp* do pesquisador, a possibilidade de manifestar o interesse a partir do *chat* do Encontro, ou ainda disponibilizarem o contato de telefone ou *WhatsApp* para serem contatados pelo pesquisador.

Nesses encontros, houve cinco pessoas interessadas, que contataram o pesquisador logo após a reunião e participaram das entrevistas. Esses que foram entrevistados comunicaram-se com seus colegas, estendendo o convite e esclarecendo sobre a proposta, o que gerou interesse em mais quatro profissionais, que agendaram a entrevista. Uma delas, porém, afirmou que estava passando por problemas familiares e, por isso, embora gostasse de participar, não se sentia confortável no momento.

As entrevistas foram compostas por questões abertas e, a partir de combinação prévia com o entrevistado, foram gravadas para transcrição posterior. Caso o entrevistado demonstrasse desconforto em relação à gravação, como ocorreu com duas entrevistadas, seriam realizados os registros possíveis de narrativas, a partir do roteiro de perguntas, sem um tempo determinado anteriormente. A maioria delas teve uma duração média de 1 hora e 45 minutos.

Após o momento de entrevista, realizou-se a transcrição de dados e a análise dos dados primários, oferecidos pelas fontes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa e, no momento anterior ao início da gravação, declararam ciência e conhecimento sobre o caráter científico da pesquisa, bem como a autorização para fins acadêmicos e utilização no programa de pós-graduação em Ciências Sociais.

A totalidade dos professores entrevistados declarou-se de gênero feminino, de cor branca e com nível de escolaridade superior, seguido de especialização (todos com especialização na área da educação). Importante destacar que a maioria teve o curso de Magistério como formação inicial da carreira e tem renda média bruta individual de R\$ 4 mil. A maioria (90%) é casada e/ou em união estável. Em relação ao tempo de serviço na rede pesquisada, houve uma variação: três professoras possuem mais de 20 anos de atuação na rede; duas professoras têm dez anos de atuação; e três professoras estão há menos de cinco anos na rede. Em tempo, registra-se que, no universo de 23 professores que atuam diariamente como titulares de turmas, há apenas um professor do sexo masculino, que é também o pesquisador e autor deste trabalho.

Conforme exposto no Quadro 2, o universo da população investigada é composto por 23 professores, considerando somente os que atuam em escolas de educação infantil pertencentes à rede municipal, em turmas de pré A – que atendem a crianças que completam quatro anos até 31 de março. Do total de 23 profissionais, realizaram-se as entrevistas com oito professoras, que compuseram a amostra da

população e atuam distribuídas nas quatro unidades de educação infantil do município.

Sobre a análise dos dados, esta mostrou-se tarefa complexa, especialmente pelo vínculo do pesquisador com o campo, além da observação da necessidade de certo distanciamento, de modo a garantir que as vozes daqueles entrevistados possam ser, dentro do possível, respeitadas. Isso porque se reconhece que o pesquisador, “mesmo estando integrado à comunidade, seu papel ali não é igual ao de seus informantes”. (DUARTE, 2004, p. 217). Além da preocupação em assumir que “somos autores” da pesquisa e todos os procedimentos relativos a ela são construídos pelo pesquisador, que respeita os saberes, mas que constrói os roteiros, delimita o trabalho, ouve, transcreve e interpreta – aquilo que o informante lhe diz é sua matéria-prima.

Após a transcrição, investimos na conferência da fidedignidade e corrigimos as transcrições, assim reavaliam-se os rumos da investigação. Observou-se, também, manter em *stand-by*, conforme Duarte (2004), respostas ambíguas, capciosas ou tendenciosas. Além de substituir os nomes dos informantes por letras, garantindo o anonimato, conforme combinado com os entrevistados.

Transcritos os dados, buscou-se investir em fragmentar os trechos das entrevistas, buscando a aproximação de significados, mapear encontros, identificar intersecções, assim subsidiando as interpretações, buscando hipóteses explicativas a partir de estudos e categorias. Nesse sentido,

a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise: lembranças de escola, por exemplo, pode ser uma categoria de análise. (DUARTE, 2004, p. 221).

Formularam-se indexadores e agruparam-se as informações a partir da categorização, da união de significados, do reconhecimento de conteúdos recorrentes no discurso.

A análise das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos. No que diz respeito à interpretação de entrevistas abertas ou semiestruturadas, análises temáticas podem ser um recurso que “encurta o caminho” do pesquisador, sobretudo quando se trata de pesquisadores iniciantes. Nesse caso, pode-se tomar o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. (DUARTE, 2004, p. 222).

Convém destacar que, a título de pré-teste e subsídios para a continuidade da nossa pesquisa, realizou-se a aplicação de um *survey*, que foi respondido por professores. O requisito era atuar na educação infantil, sem restrições quanto à turma ou faixa etária da EI, utilizando-se de *survey*. De forma breve, vamos compartilhar tal experiência.

## **5.2 Explicando o Pré-teste: Subsídios para o Trabalho de Campo**

A coleta de dados foi possibilitada por *software* eletrônico, que permite a construção de formulários *on-line*, disponibilizado pela plataforma *Microsoft Forms*. O endereço eletrônico do questionário elaborado foi distribuído para professores e gestores da rede básica do estado do Rio Grande do Sul, por técnica de bola de neve: a cada formulário respondido, era solicitado que o respondente indicasse algum colega que poderia ter interesse e disponibilidade em participar do estudo. O questionário foi desenvolvido com o objetivo de entender como as temáticas de Direitos Humanos estão contidas nas políticas educacionais, em contexto de reformas curriculares. O cabeçalho do formulário explicava aos participantes que a resposta ao questionário indicava o consentimento, na utilização anônima, dos resultados para a realização da pesquisa. Informava, também, o nome e filiação institucional dos pesquisadores responsáveis, vinculados ao curso de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Os participantes da pesquisa: o questionário foi preenchido, com sigilo e de forma anônima, por 32 profissionais do magistério em atividade, em escolas públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul. Os respondentes ministram aulas ou administram escolas, em um total de dez municípios do estado. A amostra é representativa de profissionais da educação em atuação em 4 regiões geográficas intermediárias do estado, do total das 8 delimitadas pelo IBGE. As regiões contempladas pelas respostas são as regiões intermediárias de Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria e Passo Fundo. Os municípios que tiveram mais profissionais da educação respondentes foram Canguçu, da região intermediária de Pelotas, com 14 respostas, seguido de São Gabriel, da região intermediária de Santa Maria, com 4 respostas, e São Leopoldo, da região intermediária de Porto Alegre, com 3.

Na amostra, ainda, constam a participação de professores e gestores de Porto Alegre, Gravataí, Sapucaia do Sul, Cachoeirinha, Cruz Alta, Pelotas, Ivoti e

Novo Hamburgo. Portanto, dentre as 32 respostas, a maioria é originada na região Sul do estado, mas também o questionário foi respondido na fronteira oeste, no Noroeste e na região metropolitana de Porto Alegre. Do total dos respondentes, 24 eram professores e 7 gestores. Desses, 21 desempenhavam a função há mais de 10 anos. Já 13 respondentes informaram ter tempo de experiência total, com o sistema de educação, entre 10 e 20 anos. Outros 13 afirmaram ter mais de 20 anos de experiência total com o sistema de educação.

Quanto à idade, 12 respondentes tinham menos que 40 anos e 20 disseram ter mais de 41. Do universo de respondentes, 91% é composto por mulheres, 26% têm título de especialização, 91% têm licenciatura e 77% do total formou-se na área das Ciências Humanas. Das respostas, 78% são de professores e/ou gestores da rede pública, e 78% deles atuam no nível fundamental de ensino.

Dentre as respostas obtidas pelo formulário, a dimensão que mais despertou nossa atenção é a percepção dos profissionais da educação sobre a valorização de princípios educacionais, orientados pelos direitos humanos. Embora 4.81 seja o escore da importância que os respondentes atribuem à presença dos Direitos Humanos na educação infantil, em que o máximo seria 5, essa média cai quando a valorização de princípios educacionais orientados pelos direitos humanos seja originada nos pais ou responsáveis (3.56), nos gestores municipais (3.63), nos gestores de cada escola (4) e, por último, respectivamente, na Base Nacional Comum Curricular (4,28). Em outras palavras, a maior parte dos profissionais da educação que respondeu a nossa pesquisa entende que a BNCC valoriza mais princípios educacionais orientados pelos direitos humanos do que os pais, os gestores municipais e do que os gestores de cada escola.

Neste sentido, o pré-teste foi fundamental por ter subsidiado reflexões sobre como indagar os professores, sem que incorrêssemos em ambiguidades ou formulássemos questões dúbias. Além da preocupação em captar as entrevistas, preocupamo-nos também com a fidedignidade do levantamento de dados e o pré-teste, nos deu ferramentas para discussão e revisão do roteiro de entrevista elaborado, adicionando questões e revisando outras.

### 5.3 O Contexto de Formação de uma Política Nacional em Nível Local

O Documento Orientador Curricular, que aqui será apresentado, é consequência de um processo de uma contrarreforma nacional (AGUIAR, 2018) e implementação de uma nova política curricular. Desde 2018, o Estado brasileiro consolidou, pelo menos no âmbito nacional, uma nova política pública que “trata do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2010, p. 2), enquadrada na categoria de políticas regulatórias, que, segundo Secchi (2010, p. 17), são aquelas “que estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados”, os quais irão interpretar e tomar decisões, por isso classifica-se como uma política de abordagem multicêntrica – que considera a participação dos atores no processo de formulação e execução das políticas.

Essa política foi construída sob tensionamentos de diferentes grupos, conforme mencionado no presente estudo. Apontou para a necessidade de um processo de formulação de políticas curriculares a nível local, mobilizando sistemas de ensino e suas respectivas escolas, que tiveram de adaptar seus currículos, de modo a adequá-los à nova política nacional. As redes de ensino e as instituições mobilizaram-se, a fim de revisar seus Documentos Curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos, de modo a adequá-los aos pressupostos da BNCC. Necessário é considerar que a Base Nacional Comum não é o currículo, mas “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018a, p. 7), que expressa e traduz a nova política curricular a ser implementada no país.

As discussões sobre uma política nacional de currículo mostram-se emergentes, na medida em que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”, aliás a neutralidade, presente nos discursos, mostra-se de difícil concretude, dadas as condições em que se materializam as políticas públicas, interpretadas e praticadas, no cotidiano, pelos atores do *guichê*. (PIRES, 2017). Há um currículo organizado, que, conforme Apple (1982), consiste numa seleção dos conhecimentos, o que é legitimado e tido como verdadeiro por um grupo que detém poder para tanto, e do que é saber popular, que não recebe espaço nas escolas, nos documentos como as diretrizes e as legislações em vigência. O que se ensina, as

temáticas que se abordam nas escolas, contidas nos textos oficiais, são por vezes oriundas de pacotes reformistas, construídas sob modelos *top down* (de cima para baixo), com a preponderância do olhar e ação do burocrata, do técnico e de especialistas que tomam as decisões. Esses processos são marcados por jogos de forças que já se exemplificou neste trabalho, evidenciando que a arena da educação pressupõe o conflito, o contraditório e, por isso, requer a discussão. Afinal, o discurso que sustenta reformas, geralmente forja a ideia de formação crítica das crianças e adolescentes, coopta e ressignifica ideais, como qualidade de educação, e os reduz, a partir de seus interesses.

Esses movimentos reformistas, baseados em discursos, não se tratam de novidades. Freire (1997) já nos alertava sobre os pacotes prontos, a cooptação do sentido de discursos que fundamentam esses movimentos, que por vezes se mostram antidemocráticos e impõem uma pedagogia centralizadora, que regula e disciplina os sujeitos:

os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. Creio que um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como professoras, é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvendado. (FREIRE, 1997, p. 16).

Essas contrarreformas mobilizam os sistemas de educação e apresentam-se a partir de textos oficiais, que expressam o conjunto de intenções e um projeto que se construiu, a ser implementado. No caso da reforma que culmina na homologação da BNCC e a apresenta como o norte da política curricular nacional, o ministro da Educação à época, Rossieli Soares, na apresentação do texto oficial, confirmou a mobilização e a necessária articulação das redes, já que, conforme o então ministro:

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo,

de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. (BRASIL, 2018a, p. 5).

O ministro de Estado reconhece a necessidade de um movimento que vai mobilizar redes de ensino, escolas e, por fim, os professores, que vão atuar na ponta, como atores da política. Mesmo não participando da formulação nos gabinetes e espaços de decisão, em políticas formuladas de modo *top down*, “os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas”. (MAINARDES, 2006, p. 50). Esses profissionais, no processo de implementação, exercem papel fundamental, especialmente quando atuam na função de “co-produtor, como um intérprete criativo”. (MAINARDES, 2006, p. 50). Vão, portanto, participar e atuar nos processos de formulação a nível local, além do papel discricionário, no contexto da prática, de implementação. Entre o texto legal oficial, o processo de implementação e o contexto da prática, há um longo caminho a ser percorrido, um caminho de construção não neutro, mas que recebe influências, sofre diferentes interpretações, promove dissensos e consensos, já que as políticas serão interpretadas, a partir dos atores que farão a leitura dos textos e não vão implementar de forma desinteressada, ou alheia às suas experiências. Até porque se reconhece o distanciamento entre o texto oficial e o contexto de prática. Os atores, portanto, exercem papel relevante nesse processo de interpretação e implementação. Não são ingênuos, tampouco enfrentam um contexto complexo, já que a implementação depende de um conjunto de variáveis, como os recursos materiais, humanos, os tempos, dentre outros.

Nesse contexto de tensões e disputas, as redes de ensino se mobilizam e articulam a construção dos chamados Documentos Orientadores Curriculares (DOC). A construção desses documentos mobiliza os atores em nível local, a fim de articularem e produzirem, a partir da demanda nacional, o documento próprio, que vai expressar a Política Curricular do Município ou do sistema de ensino. Nesse quesito, a rede que se tem como objeto construiu este referencial a partir das interpretações da Base Nacional. Esse documento se autodefine como:

O Documento Orientador Curricular [...] assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em nível nacional e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), em nível estadual, orienta a ação pedagógica em nível local. Esses documentos norteadores aprovados nas diferentes esferas que compõem o cenário das políticas educacionais, legalmente definidos pela

legislação nacional [...] fundamentam a construção do currículo escolar, através da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino. Por sua vez, os PPPs têm a finalidade de assegurar oportunidades de aprendizagem a todos, garantindo uma prática docente alinhada para o território local. (DOC DO MUNICÍPIO PESQUISADO, 2019).

O DOC, portanto, exerce papel fundamental, tanto na organização do currículo a nível municipal quanto para as instituições de ensino que adequarão os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP): “tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”. (VEIGA, 2013, p. 14).

Convém, para compreendermos o fluxo dessa política, identificar os processos que marcaram a construção da política municipal, que, segundo o documento, “resulta de um processo de participação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino pesquisada, envolvendo os gestores escolares, bem como os professores da educação infantil e do ensino fundamental”. (DOC DO MUNICÍPIO PESQUISADO, 2019).

O documento foi construído a partir de um conjunto de reuniões e formações, realizadas durante o ano de 2019. Essa construção envolveu diferentes profissionais da área da educação, a partir de formação continuada, que mobilizou cerca de 40 horas de formação, sob diferentes metodologias, que abordar-se-á mais adiante, quando os professores narram suas percepções sobre o processo de construção do DOC, a partir da Base. Além disso, houve a formação de uma comissão de professores, gestores, técnicos da Secretaria de Educação, membros do Conselho Municipal de Educação, que participaram de uma Comissão Redatora.

O DOC estrutura-se apresentando concepções sobre algumas categorias, num primeiro momento, como “concepções sobre educação, aprendizagem, currículo, temas contemporâneos transversais e avaliação; e modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação do campo e educação especial”. Numa segunda parte, apresenta a etapa da educação infantil. A exposição é organizada a partir dos campos de experiência<sup>8</sup> além dos objetivos de aprendizagem

---

<sup>8</sup> Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a EI organiza-se a partir de campos de experiência. São eles: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

e desenvolvimento para cada uma das três subdivisões da educação infantil (bebês; crianças bem pequenas; crianças pequenas).

Os objetivos da primeira coluna referem-se ao que consta na Base Nacional. Já os objetivos da segunda coluna apresentam os objetivos do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e, em negrito, os acréscimos de objetivos e indicações formulados a nível local. A Figura 3, a seguir, permite-nos visualizar tal estruturação.

Figura 3 – Campos de Experiência da Educação Infantil

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS (EO)	
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as CRIANÇAS PEQUENAS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO - BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO (RCG) E DOCUMENTO ORIENTADOR LOCAL
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	(EI03EO01RS-01) Perceber as diferentes emoções de cada ser humano, a importância da amizade, da confiança, do respeito à diversidade e gerenciar situações de frustração. (EI03EO01RS-02) Demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade. (EI03EO01RS-03) Conhecer e reconhecer os integrantes das famílias de seu grupo de convivência, percebendo as diversidades socioculturais, ampliando o conhecimento do outro e da comunidade em que se vive. (EI03EO01RS-04) Demonstrar respeito pelo outro, mostrando-se empático e solidário, expressando seus sentimentos e desejos através da comunicação oral. (EI03EO01RS-05) Engajar-se em decisões coletivas, aceitando a escolha da maioria. (EI03EO01DOC-I01) Identificar diferentes papéis sociais do seu grupo e de outros, estabelecendo relações entre o modo de vida característico de cada grupo. (EI03EO01DOC-ILA01) Reconhecer diferentes comunicações culturais dos países falantes de Língua Alemã, percebendo semelhanças e diferenças em relação à cultura brasileira.
(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	(EI03EO02RS-01) Desenvolver a autonomia nas diversas situações, interagindo em diferentes ambientes e com diferentes pessoas. (EI03EO02RS-02) Relacionar-se com os outros, convivendo com a diversidade, brincando e expressando sentimentos. (EI03EO02RS-03) Respeitar as regras de convivência e diferenças culturais e sociais. (EI03EO02RS-04) Dialogar para a resolução de conflitos e trocas de experiências. (EI03EO02RS-05) Perceber sua capacidade de realizar atividades de vida diária de forma autônoma, como se vestir, tomar banho, arrumar-se, entre outros, sem o auxílio do adulto, contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima. (EI03EO02DOC-ILA01) Apresentar-se oralmente a partir de estruturas frasais simples, sendo capaz de perguntar e responder a questionamentos com segurança em Língua Alemã.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a).

Convém destacar que o documento se apresenta com códigos, que indicam sobre qual objetivo de aprendizagem e desenvolvimento se está tratando. A utilização desses códigos, na BNCC e no Documento Orientador Curricular, pode estar relacionada aos processos de burocratização do trabalho docente, bem como processos de avaliação externa. Afinal, os códigos indicam, no caso da educação infantil – objeto deste trabalho –, o nível a que se propõe determinado objetivo (EI = Educação Infantil), seguido do grupo etário e campo de experiência. Utiliza-se a Figura 4, a seguir, para facilitar a compreensão.

#### Figura 4 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



Segundo esse critério, o código **EIO2TS01** refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Cumprido destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: BRASIL (2018a, p. 26).

## 6 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR

O processo de mobilização em nível local iniciou a partir de uma exposição, realizada com uma das representantes do Movimento Pela Base (MpB), Cleuza Rodrigues Repulho, em 2018. Ela atuou como presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e integra o MpB. Tal encontro disparou o processo de mobilização da rede, cujo objetivo é apresentado no DOC final, que se refere a esse movimento como o

período de apropriação da BNCC [que] ocorreu durante o ano de 2018, quando toda a rede de ensino, bem como representantes da região do Vale do Sinos participaram de um encontro com representantes do Movimento pela Base, organizado pela Secretaria de Educação [suprimido], momento em que se deu ênfase à apresentação das dez competências gerais da Base. (DOC DO MUNICÍPIO PESQUISADO, 2019).

No mesmo ano, o Seminário Municipal de Educação, evento anual do município, que ocorre antes do período de recesso escolar de inverno, foi projetado para que os profissionais da rede de ensino discutissem e se apropriassem da Base Nacional, enfatizando os eixos estruturantes e os conceitos de interdisciplinaridade e equidade. De forma concomitante, a gestão da rede organizou uma sequência de formações, oferecidas aos coordenadores de escola, preparando-os para abordar a política curricular no contexto das reuniões pedagógicas, que ocorrem semanalmente nas escolas e que fazem parte da carga horária dos profissionais. Segundo o DOC, homologado posteriormente pelo Conselho Municipal de Educação, as formações tinham

a finalidade de contribuir com a organização das reuniões pedagógicas semanais das escolas, de modo a garantir espaços reflexivos e práticos, considerando o currículo existente, o referencial curricular proposto pela BNCC e as práticas cotidianas de sala de aula. (DOC DO MUNICÍPIO PESQUISADO, 2019).

Em 2019, num conjunto de formações sequenciais e articuladas, profissionais da rede apropriaram-se do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e, a partir das discussões e reflexões sobre os objetivos de aprendizagem e conceitos apresentados, identificaram necessidades de ajustes, acréscimos e outras proposições que, de alguma forma, identificassem o conjunto de intenções, crenças e interpretações dos profissionais da rede. Nesse processo, porém, alguns dos

profissionais entrevistados, como a entrevistada E, por exemplo, expuseram a necessidade de maior discussão, afirmando: “eu acho que precisava ter acontecido uma discussão maior *pra* se pensar especificamente algumas coisas de cada faixa etária. Porque sim, eles têm as especificidades, eu acho que faltou essa discussão”. Ela complementou, narrando suas percepções sobre o processo de construção:

*“O meu sentimento da educação infantil, na construção do documento, foi a falta de discussões, acho que ficou tudo muito amplo, né? E as discussões meio que, né, cada um por si e com pressa de se terminar. Assim, esse é o meu sentimento, com relação a essa construção”.*  
(Entrevistada E).

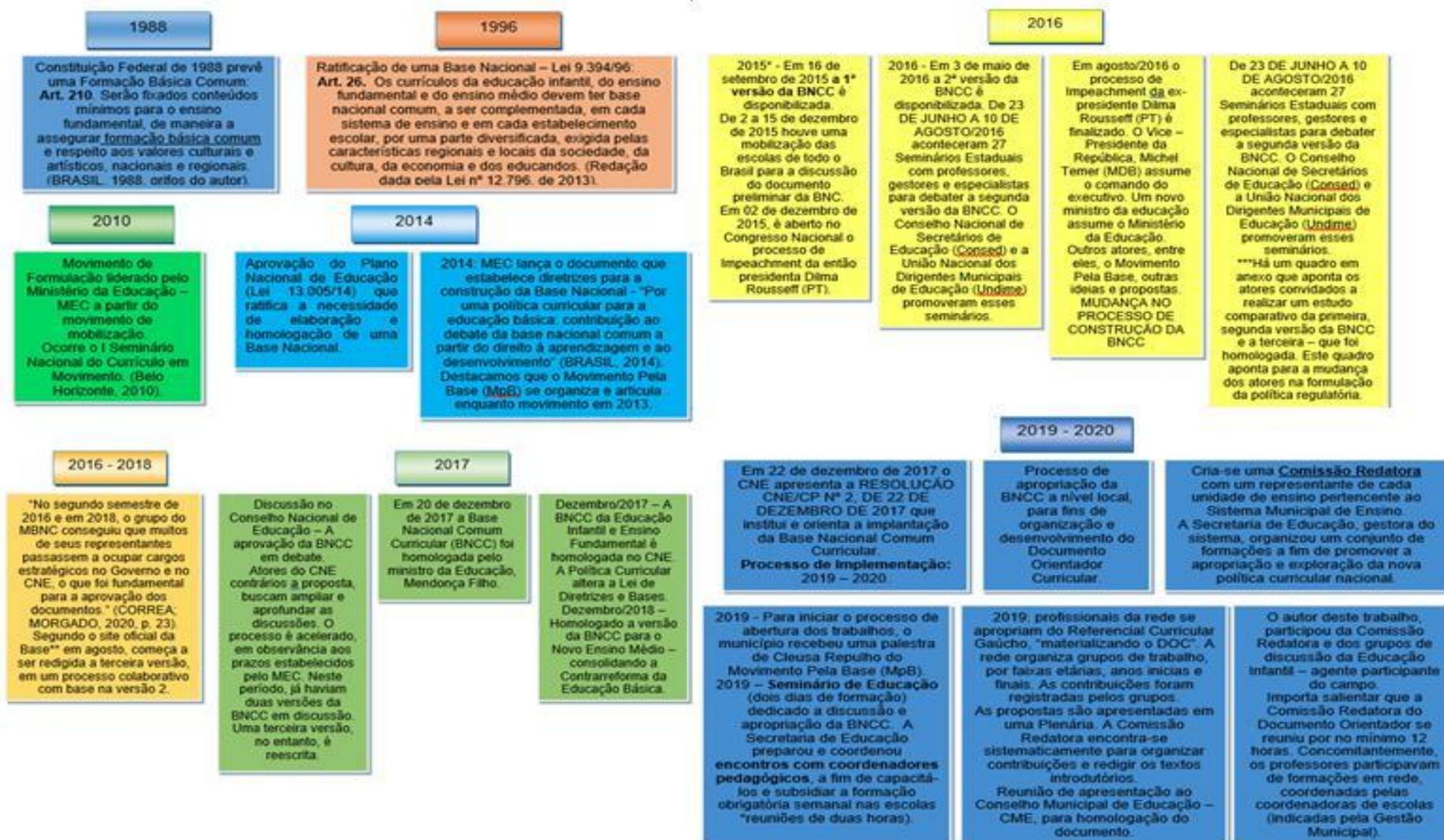
Embora reconheça o potencial interpretativo de textos oficiais, de trocas e diálogos entre pares, buscando não a unificação, mas a unidade no desenvolvimento de um projeto de educação de rede, uma das entrevistadas apontou a pressa no processo de construção. Isso também se evidenciou na construção do documento nacional, conforme Aguiar (2018), o que corrobora com o argumento de que a política – no âmbito nacional- poderia ter sido objeto de maiores discussões, contribuições, a fim de se garantir sua legitimidade.

A norma de implementação da nova política curricular apresentou-se de modo que, até 2020, todos os entes federados e seus sistemas de ensino revisassem seus documentos orientadores, bem como os projetos políticos pedagógicos (PPP). Esse processo acelerado, em nível nacional, trouxe efeitos e uma celeridade no processo de formulação a nível local e em sua respectiva implementação, no que foi chamado por Ball (1992) de contexto de prática. Seria relevante maiores movimentos de estudo e encontros que oportunizassem a exploração e a discussão.

A entrevistada C reforçou a realização de mobilizações que envolveram colegas da própria escola e de outras instituições que compõem a rede de ensino. Afirmou que “nos encontros que a gente se reunia, lia objetivos, conteúdos e a gente fazia”, expondo a possibilidade de participação nesses momentos.

A seguir, a fim de contribuir na compreensão pelo leitor deste trabalho, apresenta-se a Figura 5, que demonstra o fluxo da formulação da política pública e seus atravessamentos.

Figura 5 – Fluxo da formulação da política pública e seus atravessamentos



Fonte: elaborada pelo autor.

## 6.1 O Processo de Formulação em Nível Local

O ano de 2019 foi decisivo para o processo de implementação das reformas empreendidas, que culminaram na nova política curricular nacional. O texto oficial mais conhecido desse movimento reformista, que teve grande participação de atores da iniciativa privada, chamou-se Base Nacional Comum Curricular.

Como consequência da BNCC, os sistemas de ensino, inclusive o que foi campo desta pesquisa, mobilizaram-se de modo a adequar-se à política nacional. Um intenso movimento realizou-se, visando à construção dos Documentos Orientadores Curriculares, que teriam vigência sobre o território dos municípios. Foi uma reforma articulada a partir de um contexto conflituoso, aprovada num período *pós-impeachment*. Autores como Rocha e Pereira (2016), Peroni e Caetano (2020), Michetti (2020) e Corrêa e Morgado (2020) dedicaram-se a mapear os percursos e a formulação da BNCC, assim como os atores e as dinâmicas que marcaram a formulação da política nacional, que caracterizam o período como um dos mais intensos debates já realizados sobre o currículo no Brasil – e um dos que mais despertou controvérsias e envolveu diferentes atores e grupos de interesse.

No sistema de ensino estudado, o primeiro movimento foi de estudos e debates sobre a política nacional, um movimento que envolveu a totalidade dos professores, gestores e profissionais que atuam na rede de educação estudada – que mobilizou seminários, jornadas, fóruns com assessores, especialistas e consultores não integrantes da rede, oriundos, por exemplo, do Movimento pela Base (MpB), que exerceu protagonismo no processo formativo docente.

Além das formações com todos os profissionais, que somaram aproximadamente 40 horas, o município organizou uma comissão denominada “Comissão Redatora do DOC”, que realizou cinco encontros de formação, coordenadas pela mantenedora e por assessores da Secretaria de Educação, com duração aproximada de 2 horas e 30 minutos. Os profissionais que participaram dessa comissão foram indicados pelas escolas nas quais atuavam naquele período, ficando a critério de cada instituição o processo de escolha dos representantes. Como havia um movimento nas reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente nas escolas como parte da carga horária dos professores, investiu-se em momentos de estudo, diálogos e apropriação da nova política nacional (BNCC). As demandas

das escolas eram levadas pelos representantes para a comissão redatora. Paralelamente a isso, havia encontros de formação, organizados por profissionais da educação, que se dividiam a partir da sua área de atuação. Unindo-se aos seus pares, dialogavam sob a mediação e coordenação de professores indicados pela Secretaria de Educação – em sua maioria, coordenadoras pedagógicas, que, na rede, são indicações realizadas pela mantenedora.

## **6.2 Sobre o processo de Construção nas Escolas**

As reuniões pedagógicas ocorrem semanalmente. Na Educação Infantil, os professores comparecem às reuniões nas terças-feiras, de forma obrigatória, pois fazem parte da carga horária docente de planejamento. Na rede, os professores cumprem 2/3 de atividades com as crianças e alunos, e 1/3 da carga horária destina-se a atividades sem interação com os estudantes/crianças, conforme Lei Nacional. Esses processos formativos são organizados pela coordenação da escola, que é uma indicação da secretaria de educação, a qual organiza as formações a seu critério.

Em algumas oportunidades, anualmente, assessores de programas vinculados à cooperativa de crédito que atua na região vão até a escola para promover formações continuadas e acompanhar, através de uma plataforma da cooperativa de crédito, os projetos desenvolvidos – que são, a critério do docente, expostos publicamente. As postagens versam sobre os projetos pedagógicos desenvolvidos a partir de um roteiro oferecido pela referida cooperativa. No processo da BNCC, as escolas foram orientadas no sentido de trabalhar os objetivos e competências, além de realizar leituras e estudos sobre a política nacional. Cada escola, a partir de sua coordenadoria, desenvolveu estudos de forma independente.

Em tempo, convém ressaltar que o único cargo eleito é o de Diretor de Escola. Os cargos de vice-direção, coordenação pedagógica e orientação educacional são indicações dos gestores que respondem pela Secretaria de Educação.

### 6.3 Sobre o Processo de Construção nas Formações em Rede

No ano de 2019, por força de lei e na busca por adequar-se a uma demanda nacional, o município passou a articular formações em rede. A primeira delas realizou-se no dia 06 de fevereiro de 2019, com uma convidada que exerce suas funções junto à cooperativa de crédito e que propôs uma formação sobre a BNCC na Educação Infantil. A palestrante expôs um material organizado, muito próximo daqueles materiais oferecidos pelo Movimento pela Base (MpB) nos chamados Dia D – momento em que se param atividades e realizam-se estudos, nas mais diferentes redes de ensino, sobre a BNCC. A palestra contou com a participação de mais de 75 profissionais que atuam na Educação Infantil do município.

Por vezes, na narrativa da assessora, identificou-se o ideal de “igualdade” e “equidade”, e tratou-se dos Direitos de Aprendizagem, além da importância de uma Base para a Educação Infantil. Ela destacou os avanços que se poderia obter em razão da BNCC e não mencionou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, reforçou o compromisso dos profissionais com a qualidade da Educação e a necessidade do afeto, fundamental nessa etapa da Educação. O encontro foi realizado no auditório de um colégio privado da cidade.

Nos dias 12 e 13 de fevereiro de 2019, outro movimento de formação realizou-se no município e envolveu professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – que então retornavam de suas férias/recessos. Cabe destacar que, nesse período, as atividades da EI nas escolas, com as crianças, já haviam iniciado. A pauta foi novamente a Base Nacional Comum Curricular, e a atividade foi coordenada por um assessor da Secretaria de Educação, que expôs um cronograma de encontros e apresentou a dinâmica destes, além do desafio da rede para articular a formulação de uma política pública de currículo.

No dia 11 de março de 2019, ocorreu o XII Fórum Regional do Programa “A União faz a Vida”, cuja temática abordada foi a “BNCC e o programa A União faz a Vida”, que teve uma duração de quatro horas. Na ocasião, discutiram-se então as práticas pedagógicas, ditas de sucesso, e como adequar a BNCC à metodologia do Programa, do qual o município participa ativamente.

No dia 08 de abril de 2019, o município propôs uma discussão em rede sobre o Documento Orientador Curricular, organizada pela mantenedora e mediada por um dos profissionais que participa da gestão da rede, desenvolvendo suas atividades na

Secretaria de Educação. Reforçou-se a dinâmica das propostas, bem como a organização (local, datas, temas, divisão em grupos, profissionais que mediarão as formações), além de apresentar-se brevemente o Documento produzido no Estado do RS, chamado de Referencial Curricular Gaúcho. O evento realizou-se à noite, no pavilhão de uma escola do município, com os professores sentados nas arquibancadas. Havia uma dificuldade de audição, pois o espaço era amplo e os sons do microfone ecoavam.

A partir do dia 09 até meados de 14 de maio de 2019, realizaram-se encontros com os professores, que, divididos de acordo com a turma de atuação, reuniram-se em salas no prédio de uma escola estadual, que cedia o espaço. Logo que chegavam, os profissionais eram indicados para uma sala onde ocorreria a formação, que iniciou às 18h30, devido ao tempo do deslocamento de alguns professores de suas escolas até o espaço da formação, haja vista que alguns estavam em atividades com as crianças até as 18 horas, horário padrão das escolas infantis do município.

A pauta dos encontros continuava a ser a BNCC. Propuseram-se as leituras e algumas discussões aconteciam. As mediações eram realizadas por coordenadoras pedagógicas indicadas, que, de certa forma, controlavam a reunião. Os professores participavam, mas, em alguns momentos, permaneciam em silêncio, alguns apáticos à discussão. Outros se mostravam mais insistentes nas suas defesas e debatiam de forma acalorada com os mediadores e outros colegas. Os tempos pareciam insuficientes. As mediadoras expunham a necessidade de mais diálogo, mas também aligeiravam as exposições, buscando minimizar debates e/ou conflitos. Há relatos de entrevistados sobre os processos, em que alguns apontam que foram silenciados quando ousaram criticar, e outros afirmaram nas entrevistas que havia um limite para as exposições e que os mediadores escolhiam o que escreveriam e a forma como o fariam. Uma outra entrevistada expôs um desconforto, afirmando ser “ruim” comprar briga porque percebe possibilidade de ser tolhida. Inicialmente, essa entrevistada utilizou-se de outro termo e justificou seu silêncio. Mas, depois, ao final, referiu “aquilo que eu falei sobre [...] tu não escreves, tá?”.

#### **6.4 Comissão Redatora do Documento Orientador Curricular**

Nos dias 09 de maio, 13 e 27 de junho, 19 de setembro e 22 de outubro de 2019, realizaram-se os encontros da comissão de redação do DOC, que totalizaram 12 horas. Foram cinco encontros com aproximadamente 18 participantes, sendo que o último contou com a participação de alguns integrantes do Conselho de Educação, lotados na Secretaria de Educação, ocupando cargos de assessoria.

Nos encontros, um dos profissionais da mantenedora trazia a pauta e colocava-a para discussões, por vezes, referindo que a construção deveria ocorrer de forma coletiva e era uma experiência nova e única. Também salientaram que alguns municípios estavam encomendando seus Documentos Orientadores, enquanto outros contratavam assessoria para a execução e articulação da política. Diziam ainda que aquela era uma experiência muito rica, de trocas entre os professores, e comentavam sobre a responsabilidade de sistematizar contribuições oriundas das reuniões e da produção de textos finais, que seriam incorporados ao DOC e traduziriam o que se espera da rede nos próximos anos.

Nas exposições, havia professores de diferentes áreas, coordenadores pedagógicos e assessores técnicos da secretaria. Algumas pautas não foram discutidas por considerarem que já havia previsão legal, a exemplo da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Por vezes, narrava-se uma preocupação com a forma com que os docentes compreenderiam e interpretariam o documento. Houve algumas disputas sobre alguns temas, especialmente no que se refere à diferenciação da EI e do EF, que se utilizam de termos, conceitos e vocabulários distintos. Discussões sobre a abordagem da educação (bancária, tradicional) sobre as metodologias de projetos também pautaram as discussões.

#### **6.5 Precisamos mesmo de uma Base? Percepções Docentes**

Uma política curricular construída para um país tão diverso quanto o Brasil é sempre complexa. Se observarmos as dimensões continentais do país, nas especificidades regionais, nas diferentes concepções e culturas, identificar-se-á um desafio ainda maior. Daí o pensar sobre a construção e as nuances, as subjetividades, os valores nela abordados torna-se fundamental. Numa perspectiva crítica, é preciso recorrer à historicidade (que é olhar para a história, para a

constituição de cada território, de cada grupo, de cada região), às contradições e às relações construídas a partir de uma dialética permanente. Isto, se o que se almeja enquanto nação for uma abordagem crítica, uma política educacional capaz de identificar singularidades e respeitar diversidades.

Considerando essa diversidade e aspectos a serem contemplados na formulação e implementação de uma política curricular, é possível pensar uma Base? E qual seria, a partir disso, a sua função? Como já se apresentou, já havia a previsão legal da formulação de uma Base Comum (CF, LDB, PNE), mas essa base que nos é apresentada é adequada a que perspectivas? Está a serviço de qual projeto? E é realmente necessária?

O documento nos dá subsídios que permitem sugerir uma resposta. No entanto, é possível que a resposta encontrada no texto oficial não evidencie as disputas e os interesses já tratados neste trabalho. Outro aspecto relevante e determinista é identificar a BNCC como currículo. Não é. Trata-se de uma política que orienta a formulação de políticas locais, de currículos e documentos orientadores. Conforme Saviani,

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. (SAVIANI, 2016, p. 55).

Portanto, não se tratam de listagens de competências ou habilidades, entendidas como um *checklist*. Pelo menos na perspectiva crítica não se almeja esse tipo de movimento. Pelo contrário, a percepção crítica, a adequação e a utilização de estratégias do ator social são fundamentais e decisivas no processo de implementação dessa política.

O Documento da Base, expressão máxima das reformas, nos textos introdutórios não propõe a abordagem de conteúdos mínimos, mas a mobilização de conjunto de competências a partir de uma “relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. (NOGUEIRA, L.; DIAS; 2018, p. 35).

Há, portanto, uma preocupação com a questão do diverso expresso no texto. O conjunto de habilidades e competências é, especialmente, em virtude da densidade de competências que se apresentam. Uma pesquisa de Swirsky (2020)

indica o desafio de “vencer” o currículo e cumprir as competências. Não se irá aqui adentrar o mérito da questão, mas, se há essa grande quantidade de competências, é possível que aquilo que foi proposto em âmbito nacional se sobreponha aos interesses locais ou à chamada parte diversificada. Certamente que isso vai depender da interpretação do documento. Ball, Maguire e Braun (2016) rejeitam o uso da categoria implementação. Afirmam que as políticas educacionais “estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12). Todavia, defende-se, aqui, que o papel do burocrata de nível de rua é exatamente fazer esse processo de implementar, exercendo função discricionária e o poder de interpretação do texto. O fato é que o processo, desde a sua formulação até a implementação (PIRES, 2017) ou interpretação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), vai encontrar divergências. O desafio, no momento de elaborar uma política é o processo de negociação, de disputas que vão ao encontro de convergências.

Por isso, mostram-se relevantes os processos de acolhida, de escuta e de mecanismos de participação, capazes de fornecer subsídios para superação desses desafios e tensões que se apresentam.

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. Depois de liberado um relato de pesquisa, os leitores, assim como os participantes, fazem uma interpretação, oferecendo, ainda, outras interpretações do estudo. Com os leitores, os participantes e os pesquisadores realizando interpretações, ficam claras as múltiplas visões que podem emergir do problema. (CRESWEL, 2010, p. 209).

Por isso, ouvir, compreender e interpretar podem oferecer instrumentos que nos dão pistas de como tratar da implementação da política, a nível local.

A pesquisa através de entrevista nos propõe que “mais importante que o número de entrevistados, é sua posição privilegiada no contexto das relações sociais”. (COLOGNESE; MÉLO, 1998, p. 144). Além disso, “as informações recebidas têm valor irrefutável, não apenas porque testemunham fatos e acontecimentos, mas também por atestam relações implícitas, tensões, conflitos e ideologias que revelam os traços de uma época e seu contexto”. (COLOGNESE; MÉLO, 1998, p. 145). Nesse sentido, privilegia-se o ator social para narrar suas impressões sobre a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Reconhece-se que havia uma previsão legal, no entanto, conforme já exposto neste trabalho.

Quando a discussão sobre a BNCC se articulou, uma série de processos, que questionaram sua legitimidade, passaram a permear discussões no campo educacional. Os atores do campo de pesquisa, no entanto, parecem não concordar com posicionamentos críticos em relação à Base. A ideia de que a BNCC tratar-se-ia de uma contrarreforma, ou a desconfiança sobre o processo de formulação em âmbito nacional, não motivou desconfianças por parte dos profissionais envolvidos na leitura, interpretação e produção de documentos a nível local. Em hipótese, observa-se que a educação infantil, na Base, não foi alvo de tantos questionamentos e, entre as etapas da educação básica, foi a que menos sofreu modificações, na terceira versão – que, ao final, foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação.

A totalidade dos profissionais reconhece a Base Nacional como um “documento complementar, para ajudar”, afirmando que “a gente precisa desse documento”, porque “a gente precisa ter um norte”, afinal é “mais uma coisa que garante que esse é nosso trabalho”, especialmente por que a BNCC estabelece “um mínimo”, tem função de “complementar”, de “contribuir com o trabalho”, entre outros posicionamentos que parecem compartilhar de percepções semelhantes, especialmente sobre a função e a necessidade da existência de uma Base. Em parte, o processo formativo oferecido no município foi proposto nesse sentido, o que pode ser evidenciado a partir da participação de atores do Movimento Pela Base, além da exploração de documentos, cursos promovidos com a mediação de material didático do “Movimento Pela Base”. Cabe resgatar que os trabalhos foram iniciados a partir de uma exposição, com Cleusa Repulho, integrante desse movimento que foi protagonista na formação de docentes de todo o país.

Há um destaque importante nas metanarrativas dos profissionais entrevistados: a necessidade de formação, de construção de uma unidade, de buscar consensos, de promover espaços de discussão. E discussão, democracia e participação requerem tempo. Tempo que não se mensura a partir da produção de resultados. Tempo de diálogo e promoção do conflito de ideias, do avanço de pautas, de processos de desacomodação que desconstruam ideias já constituídas e legitimadas por um *habitus*, um discurso programado e previsível que analisa de forma reducionista e não põe em discussão o projeto que se busca construir.

A educação infantil, pela abertura a partir dos campos de experiência e pela não listagem de conteúdos fins, pode oportunizar o aprofundamento e a abordagem de uma construção de proposta de sociedade, a partir da educação, com princípios, e estruturada de outras formas. Pode ser na educação infantil o embrião da nova escola, a gestação de um novo projeto de sociedade, a depender do jogo de forças que vai se impor e da instrumentalização e formação crítica dos sujeitos que buscam essa outra construção possível. Pois, apesar de os campos de experiências serem entendidos como espaços abertos, há também objetivos predeterminados, que estabelecem a busca de resultados mensuráveis e capazes de subsidiar outras etapas da educação, o que não se nega. Mas também propõe-se pensar o sujeito a partir da sua realidade, do seu processo de desenvolvimento, das suas capacidades sociais, afetivas, psicológicas, motoras, entre outras tantas que a escola da infância propõe contribuir para desenvolver.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS

Um trabalho de pesquisa requer a minuciosa análise dos dados, o que exige, para além de leituras, categorizações e agrupamentos, a aproximação com as leituras e referências bibliográficas que nortearam o processo de pesquisa. Nesse sentido, apresenta-se a análise dos dados coletados, relacionando conceitos, categorias e buscando sua interpretação. Os atores, por meio de suas informações e observações, contribuíram para as análises, expondo suas percepções, leituras e interpretações dos textos oficiais da política pública.

A entrevistada E defende a escola da infância a partir de um pensamento que supera a ideia da educação bancária, da pedagogia tradicional, sugerindo: “Eu tenho esse papel, de como é que eu vou dizer e fazer esses espaços, de pensar escola de uma maneira não escolarizada”. Reforça, ainda, uma possibilidade de concepção de educação de forma diferente, mas alerta para a observância das interpretações. Ball sustenta que entre o texto oficial e o contexto, o momento em que se dão as interações, um conjunto de valores, de concepções e significados é evocado. As leituras e o processo de interpretação ocorrerão a partir das experiências daquele sujeito, implementador da política, ator da situação. A entrevistada E argumenta nesse sentido, reforçando o aspecto interpretativo:

*“Eu te falei, existem leituras. Eu acho que ela vai estar sempre aberta a interpretações, dependendo da construção de cada grupo, da caminhada desse professor. Porque esse é um professor que ainda tá nessa, que depende muito da concepção de criança que cada um tem, ao meu ver”.*  
(Entrevistada E).

Além disso, expõe as concepções (de currículo, de infância) em jogo e chama a atenção, na medida em que evidencia que já existiam outros documentos, mas que, por vezes, as práticas se mantinham sem alteração, sem observar esses movimentos. Em parte, a entrevistada justifica isso pelas concepções anteriores (objetivas e subjetivas) do sujeito em ação:

*“Assim: eu leio a Base e eu consigo enxergar uma concepção de criança, que é uma criança que vai tá na escola, que vai fazer escolhas, que é uma criança que vai viver a infância, não sempre sendo controlada. Para mim, assim veio muito para complementar. Não é complementar a palavra, mas para ajudar, né? Porque a gente já tinha os referenciais que traziam a ideia de criança que brinca, que aprende na natureza, que*

*precisa estar do lado externo. A gente já tinha um documento, né, que nos orientava. Mas, mesmo assim, como ainda se vê práticas na educação infantil, que nem a gente falou, de que os bebês vão para a escola para cuidados, né? Rapidinho, cuidados básicos, eu vou lá pensar numa coisa com ela. E aí eu acho que é isso, se eu consigo enxergar essa possibilidade, aí eu tenho esse sentimento de uma criança que vai fazer as suas construções”. (Entrevistada E).*

Na perspectiva de alguns teóricos (CARVALHO; FOCHI, 2016; BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019), a estrutura com que a Base se apresenta, na educação infantil, a partir de uma organização não por disciplinas, mas por campos de experiência, a criança, o cotidiano, ganham outros sentidos. De acordo com os autores Carvalho e Fochi (2016, p. 165):

Pensamos a Pedagogia do Cotidiano como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola. Afinal, é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos a invenção de uma Pedagogia do Cotidiano, uma pedagogia que mobilize os adultos a estar com as crianças “para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida do outro” [...] Atualmente, a partir da universalização da oferta da pré-escola (BRASIL, 2009) e da discussão da Educação Infantil na Base Comum Curricular (BRASIL, 2016), estamos vivenciando um momento importante de construção de referências éticas, políticas e pedagógicas para a invenção de uma Pedagogia do Cotidiano que contemple o protagonismo das crianças e respeite os seus tempos de viver a infância. Nessa perspectiva, pensamos que os campos de experiência indicados pela Base Nacional Comum Curricular poderão contribuir na constituição dessa nova gramática, que acolhe e valoriza a complexidade do cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Essa perspectiva pode ser observada, também, na Base Nacional, que propõe que as práticas tenham dois eixos que as estruturam: as brincadeiras e as interações. E acredita numa proposta em que as crianças exerçam papel ativo no cotidiano:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018a, p. 37).

Segundo Stephen J. Ball (2009), em entrevista a Mainardes e Marcondes, a política do texto oficial, quando chega ao chão da escola, é transformada, convertida

a partir da interpretação e da atuação. É esse profissional que implementa, na prática cotidiana, elaborando significados e representações. Ball (2009, p. 35) afirma que “é quase como uma peça teatral. Tem-se as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa”, e esses sujeitos têm histórias, concepções, reúnem valores pessoais e valores locais, exibem suas contradições, diminuindo ou ampliando a distância entre o texto da política e a sua realização na prática (contexto de prática). É a partir do burocrata de rua (LOTTA, 2019) que a política pública ganha vida. Nesse sentido, Macedo *et al.* (2016, p. 598) colaboram com o argumento, expondo que

[...] cada um destes atores possui seus “[...] interesses, ambições e tradições particulares, que afetam o processo de implementação e dão forma a seus resultados, em processo de governo ou governança de múltiplos níveis” (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013, p. 180). Hill (2006) revela que a discussão envolvendo a implementação trouxe contribuições ao enfatizar o significado da complexidade organizacional e das diversas fontes de variação de discricionariedade no processo de implementação. Por sua vez, Medeiros e Farah (2013) evidenciam que um processo de implementação pode modificar-se e adaptar-se ao longo do tempo a depender da interação dos seus atores.

A entrevistada E, enquanto atora do campo e, portanto, com contribuições relevantes em pesquisa qualitativa, pontua a importância da Base, sujeita a interpretações e leituras. Mesmo que haja, possivelmente, uma distância entre o texto oficial e o contexto de prática – especialmente em relação ao que os atores do guichê, vão desenvolver com seu poder discricionário. Ela expõe a Base como um documento que possibilita resistir a autoritarismos pedagógicos que venham a ser impostos pela comunidade escolar, que participa das decisões e estabelece gestão democrática, mas gostaria que as ideias que pairam, especialmente aquelas reducionistas, baseadas em políticas meramente assistencialistas, fossem respondidas a partir da BNCC, que subsidia o trabalho docente. A professora, nesse sentido, narra uma prática comum na educação infantil, mas que, por vezes, é contestada nos espaços da infância, pelo significado e objetivo em discussão:

*“Mas acho que ela [a base] foi muito importante. Eu sei que tem algumas pessoas que acham que não, que não ficou muito boa, mas eu acho que a gente precisa desse documento. Já existiram outros documentos, mas eu não sei. Assim, para mim foi muito bom, porque é mais uma coisa que garante que esse é o nosso trabalho. Então, assim, se eu tô lá na escola e acontece uma coisa, alguém me pede, sei lá, pra pegar um exemplo, que o pré tem que colar bolinhas de papel crepom em letras e eu não*

*acredito nisso. Eu acho que não é dessa maneira que se faz. Eu tenho um subsídio, que é a base, que é um referencial de ir lá e dizer, mesmo que eu não concordo". (Entrevistada E).*

A Base como marcador do espaço e da função docente. O texto, a lei, aponta para os avanços na consolidação de uma identidade da Educação Infantil, uma forma de reivindicar espaços e concepções pedagógicas que a história recente nos aponta um certo reducionismo nas funções sociais e políticas da escola da infância. A entrevistada se contrapõe aos argumentos de outros entrevistados que afirmam que a Base não modifica as práticas, tampouco tem qualquer efeito sobre a política e organização da escola. Se a Base não disparar discussões, ou os estudos e debates concluírem que é só mais um documento e que não traz novidades – considerando desnecessário, de fato, refletir sobre a prática, falas como a da entrevistada F, que diz: “a gente já faz o que está na Base”, sinalizam que não se tem a intenção de revisão daquilo que vem se fazendo ou ainda de qualquer mudança. Então nada se modifica a partir disso, não se reconhece a necessidade da mudança. Isso tem a ver com o método adotado na condução dos estudos, que, no ponto de vista da entrevistada, foi “superficial”, “fragmentado”, o que corroborou a ideia de que os professores já alicerçam suas práticas na Base, o que limita a possibilidade de discussão e engajamento nos movimentos de construção do Documento Orientador Local:

*“Como isso foi colocado para nós, ao menos na minha escola, a forma como foi colocado para o grupo, esse estudo da base, essa leitura da base, foi de uma maneira muito superficial, né? Separado para o grupo ou tá todo mundo ali e lê um pedaço, depois se pergunta “o que vocês acham?” “O que vocês querem falar?” Eu acho que a maneira como foi colocado para nós ajudou para que fosse feita uma leitura equivocada, então a gente já faz. O método expositivo ajudou nisso. (Entrevistada E).*

A abordagem expositiva está amparada numa pedagogia tradicional, desarticulada das propostas de pensar a Base e a formação de professores. Ora, se mobilizam atores para uma pedagogia que promova rupturas na abordagem bancária de educação, que rompa as teorias pedagógicas tradicionais, a partir de um documento, é preciso espaço de discussão e estudos que antecedem o momento coletivo. A interpretação de que a Base tenha vindo somente para legitimar o que já se fazia, enquanto práticas pedagógicas, esbarra no momento em

que alguns entrevistados expõem, que é necessário repensar e legitimar as práticas da educação infantil, pensar a criança globalmente, para além da escolarização, como já foi aqui tratado. A exposição, nesse sentido:

*“A maneira como ela foi discutida, ao menos aqui na minha escola, não foi efetiva. Acho que foi muito didático, por isso na hora se ficou: ‘Ah, mas isso eu já faço’. E um desinteresse, né, aí é mais um documento. E muitas colegas indo lá, pegando o objetivo, copiando e colando no planejamento. E acho que a Base não veio pra ser mais uma coisa pra colocar no planejamento. Ela veio pra nos embasar, quando a gente vai falar com os pais. Pra nos embasar quando a gente vai se colocar pros colegas e pra nossa gestão. A gente precisa ter isso em nós, essa concepção dos documentos, e não só ir lá e usar ela como cópia e cola ... Acho que o grande desafio é a gente conseguir isso, expor nossas fraquezas. A gente fala muito, também, aqui nas reuniões, de conseguir entender o que fiz e faço e por que assim. Mas eu preciso repensar, né?”.* (Entrevistada E).

Há, portanto, dentre o conjunto de dados das entrevistas, contradições presentes nos discursos de diferentes docentes. Alguns defendem a existência da Base para legitimar o trabalho e utilizá-la como instrumento de resistência frente à comunidade, que questiona e constrói ideias a partir do que é, da função da educação infantil. Por outro lado, há um grupo de entrevistados que argumenta na ideia de que é preciso expandir olhares, discutir a Base e tê-la como referência para repensar, visitar práticas. E isso manifesta-se quando, por exemplo, parte das entrevistadas narra que *“continua fazendo do mesmo jeito até que alguém vê”, “a gente já faz o que tá na Base, mas não tava escrito e agora está”* ou *“a Base é necessária pra educação infantil, porque ela é um recurso para nosso trabalho”* e, por fim, para ilustrar ideias como *“a Base vem pra controlar mais, pra dizer como a gente tem que fazer e o professor cria cada vez menos”*.

Entre discussões sobre unidade e diversidade, sobre a Base reproduzir práticas ou propiciar momentos de participação e envolvimento na construção de uma outra proposta de educação, ficam as tensões e evidencia-se o papel do ator, do professor. Afinal, o professor pode ser o grande reproduzidor, que, acomodado pelo tempo, ou imerso em lógicas de trabalho que envolvem uma rotina intensa, atuação em mais de uma escola, um considerável número de estudantes, ou por naturalizar a relação e as práticas pedagógicas, pode então persistir num discurso fundamentado na ideia de *“perpetuação daquilo que se faz”*, persiste com práticas e

outros que “instigados a pensar a educação, propõe a mobilização e o debate coletivo”. Importante mencionar que não se quer enquadrar, mas se busca pensar a partir de diferentes posicionamentos, que vão além do interesse ou da necessidade docente. Trata-se de experiências e processos formativos.

Observa-se, a partir da exposição, que a Base vai exercer uma função de marcador do espaço, da função e da política educacional. Será utilizada, especialmente, pelos atores, como mecanismo que vai atribuir significado – ou seja, vai se construir e legitimar um discurso sobre a educação infantil e o universo que a constitui. A Base atuará como marcador do espaço e da função docente. Sobre a atuação docente, mostra-se relevante pontuar: a exigência de formação de professores para atuar na educação Infantil é recente, datada de 1996. Antes desse período, era comum profissionais com o ensino médio atuarem exercendo função de cuidador ou educador de creche. No município em que se realizou a pesquisa, campo de atuação da entrevistada, ainda há profissionais com a função “educadores de creche”, sem ensino superior, contrariando a LDB 9.394/96. (BRASIL, 1996).

Ainda em relação à exposição da entrevistada, observa-se que a Base, nesse contexto, terá função importante, na medida em que o texto da BNCC, a lei que a institui, apontam para os avanços na consolidação de uma identidade da educação infantil, uma forma de reivindicar espaços e concepções pedagógicas. A história recente nos aponta um certo reducionismo nas funções sociais e políticas da escola da infância. Afinal, a quem, a que projeto de sociedade trabalha uma escola da infância, o currículo da infância está a serviço de quê?

A Entrevistada E discorre sobre a necessidade das trocas e compartilhamentos entre os colegas professores. A ausência de debates, na sua visão, é uma possibilidade de que os atores insistam em práticas que não coloquem a criança e o professor no centro. Sinaliza a professora (a partir de sua fala na página 125 deste trabalho) que a construção do documento local foi dinamizada de forma apressada, reproduzindo uma situação também apontada por alguns conselheiros do Conselho Nacional de Educação, que apontavam para os prazos curtos para a aprovação e discussão da BNCC. (AGUIAR, 2018). A entrevistada reforça que a ausência de momentos de compartilhamentos e discussões, pode conduzir a uma continuidade de um trabalho, a uma reprodução de práticas que já vinham ocorrendo e que são legitimadas no município:

*“Os documentos que nos regem, né? Eu acho que é uma oportunidade de a gente conseguir abrir essas discussões na escola, porque eu lembro assim, ó, e agora, nos últimos encontros do grupo, assim, da escola. No início, quando veio a base, a gente a estudou, né? Leu ela de uma maneira que foi muito didática, tipo a gente vai ler os campos de experiências, agora o grupo que é do pré vai ler os objetivos do pré. Mas não teve essa troca, né? Teve, claro, que quem se interessou foi lá e leu a base toda, mas eu tenho absoluta certeza que tem pessoas que não leram. Que querem continuar”. (Entrevistada E).*

O trabalho construído isoladamente, sem as trocas e compartilhamentos, pode incorrer em práticas que não estejam necessariamente articuladas e dialogando com a concepção de criança, enquanto sujeito complexo, integral e de direitos, bem como a concepção de educação que propomos nesta abordagem. Visando a construção de unidades e consensos, é fundamental a participação, o trabalho coletivo. A democracia exige esse movimento de escuta, acolhimento, espaço para o contraditório, desnudar de verdades absolutas e únicas, especialmente no que se refere a concepções pedagógicas.

Segundo Dubois, por detrás dos papéis de burocrata ou de usuário existem agentes sociais portadores de atributos e disposições que influenciam na forma e no desenvolvimento de suas relações. Nesse sentido, não há qualquer razão para supormos que os dois atores sejam naturalmente movidos por uma racionalidade comum na busca de uma finalidade também comum. Pelo contrário, nada deveria nos impedir de perceber cada ator perseguindo interesses não necessariamente convergentes, cada qual com seus próprios recursos, ainda que desiguais, para influenciar no curso da relação. (PIRES, 2016, p. 11).

O curso da política é influenciando a partir da atuação do burocrata do nível de rua. Quando se pensa em uma nova política, coloca-se em jogo novas reflexões, novos padrões e diferentes dinâmicas, a partir daquilo que já existe, já é legitimado. Isso sem que os atores sejam mobilizados para a implementação ou interpretação crítica da política, o que dá margem para a continuidade de práticas que não refletem o projeto educacional em evidência ou as determinações legais a que estão submetidos.

A entrevistada E critica a continuidade de práticas, mantidas pela sua duração (tempo) e pela sua construção que foi e é legitimada pelas instâncias de controle. A professora diz que alguns colegas não observam as novas diretrizes, as novas demandas, inclusive de formação, e reproduzem práticas que apontam que [eles – os colegas] *“querem continuar. Eles não ‘tão’ nem aí para o que vem antes, isso é*

*uma coisa que sempre me incomodou! Então esses encontros [de formação], assim, foram muito já divididos. E eu acho que a Base veio para fazer um pouco essa união, assim [...]”.*

No nosso entendimento, a professora narra uma certa descontinuidade e aponta para a necessidade de um trabalho mais articulado, compartilhado pelos pares, discutido amplamente. Sobre isso, a título de provocação, é preciso discutir que unidade se busca, que articulação é essa. Porque, a depender de como se compreendem e aplicam-se determinados conceitos, pode-se estar construindo uma outra prática, também autoritária, excludente, buscando que aquilo que um conjunto de atores pense como o ideal não seja posto em xeque. Em relação a isso, pode-se observar a contribuição de Miguel Arroyo (2011, p. 43), que afirma que, “na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade”.

As demais entrevistadas, quando questionadas sobre o entendimento em relação à Base, consideram:

*“Bem importante a base. A gente precisa ter um norte pra nossa educação, entende? Porque se não, falando assim a nível nacional, a gente sabe que cada estado, mesmo assim, segue o seu caminho. Pelo menos a gente tem um norte, um documento norteador”.* (Entrevistada A).

*“É um documento norteador, né? Assim que ele se denomina também, como isso. É um documento [...] é para contribuir com o trabalho, basicamente isso”.* (Entrevistada C).

*“Quando chegou a base, eu me assustei um pouquinho. Quando eu vi, olhei primeiro a questão do ensino fundamental. Me pareceu que era um currículo, né? Que vinha o que agora era pra ser trabalhado. Mas, conhecendo mais a fundo, eu acho que ela veio pra dar um norte. Tanto a nível nacional, né”.* (Entrevistada D).

Perguntadas do porquê, da necessidade de uma Base e de revisão curricular, apresentaram uma série de argumentos. Algumas entrevistadas destacaram o tamanho do país e a dificuldade de gestão da educação, considerando a dimensão continental do país:

*“Eu penso assim, ó, que o Brasil é um país muito grande. O Brasil é um país que tem uma riqueza de cultura, uma diferença absurda de formas*

*de viver, de formas de pensar, uma variedade muito grande assim. E falando só em território, então, imagina em riqueza cultural, sendo que ele foi formado através de vários outros povos que vieram pra cá e várias outras culturas. Nesse aspecto, a gente tem uma variedade muito grande. Eu penso que assim, de uma forma bem cuidadosa, a base [...] porque eles pensaram nisso”. (Entrevistada C).*

Outras evidenciam a intencionalidade em jogo, a partir da formulação da Base Nacional, e reforçam o caráter não centralizador ou regulador, mas de pensar nas condições de sujeitos, ao encontro do que propõem Barbosa *et al.* (2016), especialmente defendendo o currículo a partir de campos de experiência e do papel do ator, que vai pôr todo o conhecimento à disposição das crianças. A criança, nesse contexto, é tida como agente do seu desenvolvimento. Barbosa *et al.* (2016, p. 85) expõem:

Cabe ainda evidenciar outros aspectos que surgiram a partir da segunda versão da BNCC e que envolvem não apenas uma transformação na “forma” de organização didática, mas na concepção sobre a criança e a função social e política da educação da infância em espaços institucionais. A noção de aprendizagens partilhadas dialeticamente entre criança e seus meios e grupos (WALLON, 1975) leva à necessidade de superação do conceito de currículo como simples lista de objetivos e de conteúdos mínimos, concebidos como algo neutro e universal, escolhido por professores e especialistas de modo “desinteressado”. Trata-se de uma versão que, de um lado, delega às instituições, ou melhor, aos gestores e professores a determinação de todo conhecimento a ser posto à disposição das crianças. Por outro lado, de modo contraditório, acredita-se que estas tendem a “assimilar naturalmente” o que está indicado ou aparentemente potencializado na ação que a própria criança desenvolve, sendo considerada agente de seu próprio desenvolvimento.

O respeito à noção e à cultura da infância fica evidente na exposição de Barbosa *et al.* (2016) e vai ao encontro das expectativas de professores que identificam intencionalidades e veem, no horizonte, possibilidades de a Base construir o respeito à criança e seus direitos:

*“Eu penso que a intenção foi muito boa: tentar fazer a educação que algumas pessoas, algumas crianças recebiam, que era mais precária ou que precisava de professores que tivessem uma visão para a criança. Eu acho que a base veio para isso, não para unificar, porque isso não seria adequado, querer fazer com que o que é feito em (nome do município – suprimido), fosse feito ali em (citou outro município da região). Não vou nem dizer do norte do Brasil, que é uma coisa completamente diferente. Eu não acho que ela tenha esse tom de querer fazer tudo igual na educação infantil. Na minha leitura, ela quer que respeite as culturas das crianças e que os direitos delas sejam assegurados”. (Entrevistada E).*

A entrevistada aponta para o respeito à cultura da infância e evoca concepções sobre a ideia construída de infância. Nesse sentido, a Base Nacional cita um outro documento, ainda em vigência, que aponta as concepções de criança e o entendimento sobre a infância nas políticas que se propõe que a criança é

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2018a, p. 37).

Outros, no entanto, desconfiam do caráter e do discurso de igualdade, ou pelo menos do quanto vai ter efeito, por exemplo, na redução das desigualdades. Reconhecem, ainda, o poder do mercado, ou a busca do mercado em ter um atrativo, um diferencial, para atrair alunos-clientes, oferecendo algo a mais do que a escola pública, embora reconheçam que é possível, e que isso vai depender do processo de implementação, afinal é um norte. A entrevistada questiona:

*“Só que não acredito muito na equidade, que é objetivo dela. Querendo ou não, cada região tem suas dificuldades. Eu vejo muito nas regiões ribeirinhas, claro que não dá pra pensar que eles não têm possibilidades. Mas às vezes tem que trabalhar com o que tem, né? E ver o que é possível, mas acredito que veio pra dar um norte. E outra, também, essa questão de que vai ser toda igual para todos. Eu não sei se tu lembra daquela propaganda que tinha. Era uma criança saindo da escola particular e outra da pública, como se fossem todos iguais. A escola particular vai querer ter um diferencial ainda, né? De alguma forma, eles vão procurar ir além. Não que na pública não possa. Mas na questão da equidade eu não acredito muito ainda. Na educação infantil, ela veio pra dar mais protagonismo pros alunos. Na propaganda, todos aprendiam a mesma coisa, todos de uniforme, como se fossem todos do mesmo nível. E a gente sabe que tem diferença de uma escola pra outra, né? E a própria pessoa, conforme as possibilidades, as oportunidades que ela tem. Claro que a escola tem que oferecer. Mas sei que não é uma equidade para ser considerada ao pé da letra, mas ela veio como um norte, para diminuir um pouco essa diferença que tem, nesse país que é tão grande”. (Entrevistada D).*

Embora o documento (BNCC) sinalize e aponte a busca pelo princípio da equidade na educação, é possível refletirmos se, apenas a existência de um documento, ou um currículo comum, garante condições de acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, e especialmente numa escola com alguma qualidade. Chama a atenção a possível cooptação de categorias e conceitos que se

apresentam nos discursos e textos oficiais, pois é possível que, a partir dos seus usos estejam a serviço de um projeto político que se sustente (in) justamente nas desigualdades. Um projeto que se pretenda garantir a equidade, precisa ter garantido condições concretas, além da formação docente e do compromisso dos atores com a proposta – que é muito mais ética, política do que somente pedagógica. A cooptação das palavras, pode em alguns casos, atribuir novos significados e, compreender que para garantir equidade, é necessária a inclusão no mercado, como sujeitos de consumo. Ou seja, vislumbrando uma pedagogia e um currículo do conformismo, atrelados ao mundo do capital e não de transformação das realidades, tendo as liberdades e as realidades como motores da mudança. Nas palavras de Martins, E. (2019, p. 3), “algumas ideias que, associadas a uma lógica de mercado, parecem estar sendo naturalizadas no contexto escolar”, como é o caso dos índices e das desigualdades entre a escola pública e a oferta da escola privada. Ou seja, o mercado e seus atores buscam consolidar tais diferenças, empenhando-se em contrarreformas que adotam discursos de equidade, mas que tem no seu pano de fundo um movimento que privilegia alguns, em detrimento de outros. O que no limite, pode contribuir para acentuar as desigualdades.

Com uma roupagem de busca pela equidade, pela igualdade, a Base traz o risco da padronização e do controle, além do caráter utilitarista de listar conteúdo a serviço de atuais e futuras avaliações, ou, no caso da educação infantil, de preparação para outras etapas da educação básica. Instaure, ainda, uma ideia de competição, que envolve, inclusive, financiamento da educação pública. Além disso, há autores que defendem que a Base vai justamente promover o oposto: acentuar desigualdades. Já que a educação básica, etapa alvo da contrarreforma, é a etapa em que, por exemplo, houve diminuição da carga horária na proposta do ensino médio, o que vai obrigar estados e municípios a fazerem seleções do que consta na base comum, se permanece ou não. Discordando desses autores, a entrevistada refere, adotando o discurso presente, por exemplo, nos documentos oferecidos pelo Movimento pela Base que apontam a BNCC como garantia de equidade e qualidade na educação. Observa-se esse discurso nos processos de formação de gestores e professores, em documentos que orientam o processo de implementação e até mesmo em publicações em jornais, como Folha de São Paulo<sup>9</sup> amplamente

---

<sup>9</sup> Mais informações podem ser obtidas em: Movimento Pela Base, disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/base-equidade-folha/>. Acesso em: 8 jan. 2021; e no site

difundido nos processos de formação e materiais oferecidos para subsidiar tais movimentos. Uma das professoras entrevistadas, demonstrou que reconhece a relação existente entre as “provinhas” e os “índices” com a ideia de uma Base Nacional e observa que a Base se apresenta como uma resposta ou “em função desses índices todos”.

A lógica neoliberal, de transformar, medir a escola, está muito além das disputas por currículo, do *lobby*. Ela se faz e instaura-se também no micro, mesmo que de forma imperceptível. Uma Base formula-se a partir do que a entrevistada justifica:

*“O país é grande, né, então é bem complexo pensar numa educação assim num país desse tamanho. Mas acho que foi necessário tentar estabelecer um mínimo assim para todos, eu acho. Eu não conheço também todas as realidades no Brasil, mas as que eu sei, me parece que é importante, sim, ter esse mínimo assim, né? Acredito que tem ainda que se estudar ela, né? Eu acho que ela não foi entendida por todos, assim, né? Mesmo nessas minúcias assim, né? Por exemplo, quando se tem um objetivo de desenvolvimento, né? Não fica claro, nem dentro da nossa própria rede, o entendimento não é o mesmo, do que aquele objetivo refere, mesmo que para mim me parece que ela tá bem esmiuçada, mas acho que entra numa discussão do que tá escrito ou não, se vai cumprir ou não, de que cada professor vai fazer do seu jeito. Eu vejo isso na rede, em escolas diferentes: ‘ah, vai fazendo enquanto ninguém falar nada’. Eu já escutei isso. Acho que essa é uma das questões”.* (Entrevistada B).

Essa ideia corrobora com o docente entendido como agente local e burocrata de nível de rua. Vai fazendo, empreendendo, mesmo que não sejam todos os seus movimentos vistos e legitimados pelas gestões. Quer dizer, há espaço para uma certa autonomia na sala. O que não significa que o professor deve contrariar legislações, diretrizes. Mas utilizar-se desses espaços para, em conformidade com a lei, ser sujeito criativo e intérprete da realidade da escola, trazendo demandas que talvez não sejam estimuladas, tampouco discutidas em nível de rede.

Nesse sentido, há uma possibilidade de utilizar-se de textos legais, como a BNCC, para fundamentar práticas. Se determinada abordagem não está necessariamente descrita como um objetivo de aprendizagem, é possível que seja contemplada nos direitos de aprendizagem ou nas competências gerais. A entrevistada B salienta que é preciso buscar subsídios para as práticas, nos

documentos orientadores, e que temáticas multidimensionais podem ser abordadas em qualquer tempo, desde que se observem as idades e o significado de determinadas propostas. Ela vê necessidade de estudo e debate sobre a base nacional. Houve formação, porém a entrevistada acredita ser necessário mais debate acerca das interpretações da política, em busca de consensos, de uma unidade na condução da política educacional.

## **8 OS DIREITOS HUMANOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE REFORMAS**

Embora haja uma previsão legal, que estabelece o trabalho com a educação em direitos humanos, e o Brasil tenha avançado em políticas públicas nesse sentido, pelo menos até meados de 2016 cabe um questionamento relevante: as políticas educacionais têm considerado o ordenamento jurídico na gestão dessas políticas? Poderia reelaborar a pergunta, de modo a torná-la mais sucinta: as DNpEDH estão sendo observadas na política educacional brasileira? Os docentes estão sendo formados, em atenção a práticas consoantes aos pressupostos nesses documentos?

O que se defende, ancorado em Sacavino (2013), Candau e Sacavino (2013), Candau (2008a; 2008b; 2013; 2018) e Carbonari (2009), é a educação em direitos humanos como o aporte teórico – o instrumento balizador de qualquer projeto político de educação. Por isso, imersos no campo de pesquisa, buscam-se respostas, a fim de identificar se a educação infantil de uma rede de ensino vem considerando esses documentos, nos movimentos de reforma curricular – se esses documentos de fato ganham vida e, em espaços de discussão, estão de algum modo presentes. Reconhece-se que é provável que muitas práticas pedagógicas, ideias contidas em projetos políticos pedagógicos, coadunem com proposta de educar em direitos humanos (que mobiliza um conjunto de outras categorias que precisam ser pensadas, de forma associada e relacional).

Em capítulo anterior, apresentaram-se as considerações sobre o que se reputa pertinente a uma EDH. Inclusive, recorreu-se aos excertos de Roosevelt, militante e outros autores que contribuíram para a construção da nossa ideia sobre o tema. Entende-se que perpassa a questão de conteúdos, mas que se trata de uma filosofia, um processo sistemático, multidimensional, capaz de “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os aspectos da sociedade”. (BRASIL, 2007, p. 21). Isso, além da “formação de consciência cidadã, capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político”, como expõe o art. 4º, parágrafo III (BRASIL, 2007), e a adoção de um conjunto de práticas que subsidiam a construção de uma proposta de educação libertadora, de qualidade social e com viés transformador. Assim, ouve-se os docentes e atreve-se a comentar, a partir de conhecimentos construídos nesse

período de trabalho. Observou-se o avanço das pautas e do ideário neoliberal, o arbitrário cultural dominante no contexto da pesquisa, bem como a resistência de abordagem de determinadas temáticas, por uma construção história da etapa que se pesquisou – que enfrenta uma série de desafios para consolidar-se como política de educação.

### **8.1 Como fora construído o Documento Orientador Curricular**

A bibliografia sobre o ciclo de políticas públicas, em especial ao processo de implementação que busca “olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas” (LOTTA, 2019, p. 12), é recente e muitos dos trabalhos não exploram a implementação como conceito analítico. No caso da BNCC, enquanto política curricular nacional, fala-se da formulação de uma política que entra na agenda, que é o “momento de definição de temas prioritários a serem tratados pelo Estado” (LOTTA, 2019, p. 13) e que envolve disputas sobre o que vai compor ou não a agenda.

Em seguida, o processo de formulação é marcado pela tomada de decisões. Nesta etapa, é importante identificar quais atores se envolveram, assim como os interesses e objetivos em discussão. Após a formulação, inicia-se o processo de implementação, etapa que nos importa neste trabalho: o “momento em que os planos formulados se tornarão realidade”. (LOTTA, 2019, p. 13).

Cabe salientar que, no caso deste estudo, a política formulada e em processo de implementação é a BNCC, que formulada em âmbito federal, apresenta uma demanda: Determina que os sistemas de ensino construam, a partir da política nacional, a política local, que não pode ignorar ou desconsiderar a federal.

Outrossim, interpretar, discutir, construir os documentos locais com base no documento federal, mas não só. Deve-se considerar as demais legislações vigentes (LDB 9.394/96; DCNEI; PNE 13.005/14). No percurso das pesquisas sobre as políticas públicas, Lotta (2019) expõe que o que originou os interesses pelo processo de implementação das políticas foi o fato de que alguns objetivos traçados na formulação não se efetivavam, nem se mostravam evidentes no processo de avaliação das políticas públicas. A obra de Wildavsky e Pressman (1984), de título *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland*, procurava, nas palavras de Lotta (2018), abrir as “caixas pretas da execução”. Ou

seja, evidencia, a partir disso, que da formulação à execução existe um caminho a ser percorrido, que envolve a interpretação da política e a tradução da mesma, o poder discricionário dos atores implementadores.

Um outro teórico, já mencionado no trabalho, é o sociólogo Stephen Ball, que apresenta o ciclo de políticas públicas, desconsiderando termos como “implementação”, utilizando-se de outros que se traduzem na ideia de que as políticas não são implementadas, elas são interpretadas criativamente e, a partir dessas leituras, ganham sentido e significado nas diferentes realidades.

A partir dessa breve consideração, destaca-se como diferencial, neste trabalho, a priorização sobre as percepções docentes – os implementadores (LOTTA, 2019) ou os intérpretes criativos das políticas, adotando-se, portanto, uma perspectiva de entender a política como ela vem se constituindo, abordando-a de forma *bottom up*. Para os autores que defendem essa abordagem, “a implementação não é falha. Políticas públicas são compostas por múltiplos processos e são atividades contínuas que exigem tomada de decisão”. (LOTTA, 2019, p. 16). Nesse sentido, a ideia dos atores sociais ganha força, como foco de análise. As políticas “são constituídas por diversas camadas decisórias” então o foco está nas “re-decisões”, nas alterações, nos questionamentos, o que eleva o patamar de relevância do ator social, do implementador ou *policymakers*. (LOTTA, 2019).

Os burocratas de nível de rua têm como papel transformar políticas abrangentes (muitas vezes ambíguas e contraditórias) em ações práticas dentro de contextos com situações imprevisíveis e recursos escassos. Ou seja, é um trabalho altamente criativo, imprevisível e potencialmente incontrolável. E eles fazem tudo isso exercendo o que a literatura denomina de discricionariedade, que é a margem de liberdade para tomada de decisão que os burocratas de nível de rua possuem e da qual trataremos mais adiante. (LOTTA, 2019, p. 23).

A partir desse ciclo – dos formuladores até os implementadores – o desafio é construir uma política, exercer o papel de intérprete da BNCC – como política curricular – e identificar como o DOC (consequência da BNCC) vai ser formulado em nível local.

Como garantir, então, a implementação de políticas regulatórias, que se preocupem e construam uma escola democrática, inclusiva, que promova Direitos Humanos, portanto, construa uma política pautada nas DNpEDH? Há muitas concepções e projetos de sociedade em discussão. Há agentes e grupos de interesse imersos nesses debates que, em síntese, buscam espaço para edificar

projetos maiores, de formação de cidadãos e subjetividades. Mas uma educação reduzida a metas e exames de larga escala, que prioriza e estabelece relações mercantis que tem em seu projeto a ideia de estudantes e crianças “empreendedores de si”, desconhece as realidades, as exclusões e a desigualdade que assola o país. Quando um projeto de educação se sustenta a partir de disputas individuais, não está prevendo qualquer transformação coletiva. Tampouco se mostra preocupada com a justiça social. As DNPEDH trazem como escopo, alguns princípios necessários à construção de uma educação mobilizada a partir do ideal da transformação, da dignidade humana. Contrapondo-se a uma educação reducionista, utilitária e pragmática. Quando evocamos as DNPEDH, tratamos de espaços e práticas de pluralidade, diversidade e discussões de temáticas contemporâneas que constituam as pautas e debates sobre direitos e as supostas minorias, mas que vão além disso: sejam capazes de adaptar práticas, agir a partir da reflexão tendo como norte e proposta política de ação os princípios dos DH.

Para a construção de outros caminhos possíveis, para além do reconhecimento da necessidade de mudança, da atuação dos atores como resistência a processos de opressão e dominação, de reconhecimento das estruturas desiguais que não refletem ou se restringem ao campo econômico: as desigualdades de gênero, étnico-raciais, de classe econômica, que formam esse país estruturado e construído sob a égide dos privilégios para poucos.

Para empreender mudanças, é preciso reconhecer a necessidade destas e assumir a responsabilidade como ator do campo e assumir a que projeto político se está servindo. Para isso, resgatar o papel de sujeito de todos os envolvidos na educação: sujeito que cria, que observa, que lê e intervém sobre o que vê, construindo coletivos. No artigo *Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade*, Thiollent e Colette (2014) iniciam o texto alertando para o papel e a função do professor. Conforme os autores:

O professor, como o artista, o filósofo e o homem de letras, somente pode realizar seu trabalho adequadamente se se sentir como um indivíduo dirigido por um impulso criativo interior, e não dominado e restringido por uma autoridade externa. (THIOLLENT *et al.*, 2014, p. 207).

Além de assumir a responsabilidade por uma educação humanizadora, é preciso reconhecer os processos que envolvem a cooptação de sentidos, por forças e grupos de interesses que expressam a força do capital e implementam uma nova

forma, um gerencialismo na condução das vidas humanas. Nesse sentido, identificar essas disputas e reconhecer as múltiplas facetas e consequências dos processos acarretados pelo neoliberalismo, é, para nós, o maior desafio, já que

[...] a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. [...] pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits educacionais [...] rotulados como 'construtivistas' ou o que estiver mais em moda no momento (ZEICHNER; DINIZPEREIRA, 2005, p. 67, grifo dos autores). Nesse contexto, a pesquisa-ação pode contribuir para elucidar as ações e suas condições de sucesso, assessorando os grupos interessados na luta contra a homogeneização, contra as discriminações e a favor da liberdade de expressão. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 208).

A pesquisa vinculada a ação de fazer, de se reeducar, identificando os fatores e as variáveis que contribuem na construção do panorama e das políticas educacionais que se tem hoje. O capital, portanto, exerce papel fundamental no desenho das políticas públicas e pode corroborar para a construção de uma educação, que sustente desigualdades e privilégios – naturais no *modus operandi* capitalista.

O processo de pandemia global, vivenciado no ano de 2020, corrobora para a banalização e naturalização da morte, a partir da adoção de necropolíticas em que se questiona o valor da vida versus a operacionalização e o desenvolvimento econômico. Dirão que isso é parte e que a economia trará maiores prejuízos que, no limite, provocam a morte. Se esse argumento empregado por líderes políticos, como o ora presidente do Brasil,<sup>10</sup> teve a adesão por parte de cidadãos brasileiros que concordam com tal posicionamento, tem-se, no mínimo, mais uma evidência para abordar a temática da EDH e construir um outro projeto de sociedade, capaz de desnaturalizar o dito, considerar os silêncios e os silenciados. Para a construção dessa proposta:

As práticas de formação de professores devem ser concebidas em sintonia com a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram os educandos: situações de jovens e adultos; indígenas; quilombolas; produtores rurais; pescadores; situações de gênero; situação de risco de crianças; educação ambiental; entre outras. Não se trata de impor um modelo único de educação estabelecido em função de leis ou normas preestabelecidas. O objetivo é propor uma metodologia que se adapte à diversidade das situações, construindo conteúdos e procedimentos adequados às necessidades e à cultura dos interessados. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 207).

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/03/17/bolsonaro-vai-morrer-muito-mais-gente-por-uma-economia-que-no-anda-do-que-por-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 8 jan. 2021.

Quando o autor referencia os “interessados”, exige que haja uma posição, de forma global, sobre a política educacional que se quer construir. Enquanto atores do campo e pesquisadores, decidirem a serviço do que se estarão empreendendo – políticas públicas –, tanto no campo da educação quanto em outras áreas, que têm impacto direto na vida da população e na redução ou aumento das desigualdades.

[...] a implicação do ator na pesquisa e do pesquisador na ação leva, obrigatoriamente, a uma reorganização social, com redistribuição dos papéis, das funções e do sentimento de responsabilidade no desenvolvimento da educação e, por isso mesmo, no da cidade. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 208).

É possível que se esteja incorrendo na repetição, mas é também possível que a dialética que se propõe é a de discussão de uma outra proposta de educação. Assim, buscar elementos e subsídios para pensar uma política construída sob a égide das DNpEDH é importante, visto que se observam práticas, discursos e projetos políticos pedagógicos que se dizem comprometidos com a democracia e outros valores, que poderiam e estão associados aos Direitos Humanos. Mas, por vezes, imersos numa lógica de produtividade, de novo gerencialismo, de sujeito empreendedor de si, adeptos das teorias do capital humano, acaba-se por reproduzir discursos, construir ideias a partir daquilo que os grupos hegemônicos, detentores de poder, desejam ou têm interesse em construir. Daí a relevância de, mesmo se for repetitivo, garantir que, se defender-se esse projeto de sociedade alinhado aos princípios neoliberais, pelo menos seja feito sabendo do que se trata e das armadilhas que são postas. Ao ler o texto de Dubet (2011), chama à atenção, de forma provocativa, logo no início, a análise da escola republicana francesa:

O mais irritante, no tema da cidadania, é o seu caráter encantatório e vago. Quem é contra a cidadania, quem é hostil à aprendizagem da cidadania na escola? Ninguém ou quase ninguém e, dessa maneira, se confundem frequentemente as boas intenções com as análises, evita-se enfrentar o que a educação para a cidadania pode ter de paradoxal. (DUBET, 2011, p. 289).

Essa provocação inicial nos leva a discutir tal exposição. É verdade que dificilmente se observam projetos de educação sem compromisso com a cidadania. Pelo contrário, cidadania é um termo recorrente em discursos e falas de especialistas, professores e gestores. No entanto, é um termo amplo, com significados distintos em determinados tempos históricos. E essa variação no uso e aplicabilidade do conceito pode nos conduzir a uma confusão – sob pena de

estarmos a serviço de um projeto que se traveste, dissimula seus objetivos de modo a promover a cidadania, mas que, ao contrário, pode corroborar, por exemplo, com movimentos autoritários. E isso vem ganhando força no Brasil. Os defensores do Escola Sem Partido (MACEDO, 2017) dizem defender a “qualidade da educação”, ignorando o caráter democrático e as liberdades que a educação de fato concebe.

Movimentos buscaram a supressão da discussão de gênero nos movimentos e políticas curriculares. País afora, uma série de municípios organizou ações, projetos de lei, mobilizações contrárias a uma chamada ideologia de gênero. (MIGUEL, 2016). Inclusive, lideranças políticas desenvolveram cartilhas para distribuição à população, alertando os menos informados sobre o *Kit Gay*. (ROMANCINI, 2018; BALIEIRO, 2018). Vídeos nesse sentido são facilmente acessados em plataformas como o *Youtube*.

Ainda, a tentativa de definir família de modo arbitrário, a militarização das escolas (REIS *et al.*, 2019), a tentativa de desvio de recursos do Fundeb para serem aplicados em escolas do segmento privado<sup>11</sup>: esse conjunto de exposições, realizado de forma rápida, nos dá pistas da necessidade de uma discussão sobre o projeto educacional em disputa no país. Capucho (2012, p. 2) expõe a necessidade de:

Promover uma educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas e uma formação cidadã, em que elas possam ser agente e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade, de fato, democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade.

A liberdade, os direitos, são fundamentais para uma formação cidadã. Ser agente e ator desse projeto de sociedade requer ousadia, crítica e discussão contínua. Esses valores devem também fazer parte do processo de formulação de uma política pública, a fim de se garantir uma política que atenda aos interesses e necessidade de seus interessados. Nesse sentido, recorre-se às falas de professores, sobre o processo de construção do Documento Orientador Curricular da cidade a que se propôs pesquisar. Uma das entrevistadas, questionada sobre o processo, expôs:

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://portaldomagistrado.com.br/2020/12/16/senado-rejeita-uso-do-dinheiro-do-fundeb-na-iniciativa-privada-senado-noticias/>. Acesso em: 6 jan. 2021.

*“Às vezes eu sou um pouco crítica, até demais. Mas às vezes a crítica é construtiva, né? Mas no sentido de construção da BNCC no município, eu penso que houve bastante ênfase, o município proporcionou momentos de estudo, sim, aos professores. Em cada escola ou encontros que foram feitos, em conjunto com toda a rede. Tu lembra dos encontros na [mencionou a escola], acho que era uma vez por mês, né? Acho, assim, que foi bem válido, porque quem quisesse poderia, deu essa abertura pra gente produzir, falar, colocar as ideias, produzir a escrita em pequenos grupos, depois levar pro todo”. (Entrevistada A).*

Sobre a liberdade de fala, de participação, Paro (2019) entende a liberdade como uma construção, é algo que, conforme o autor, se constrói a partir da própria humanidade. Daí a relevância das trocas, dos compartilhamentos de experiências, de narrativas:

O homem constrói sua especificidade e se constrói como ser histórico à medida que transcende o mundo natural pelo trabalho. Ao transcender a mera natureza (tudo aquilo que não depende de sua vontade e de sua ação), o homem ultrapassa o nível da necessidade e transita no âmbito da liberdade. A liberdade é, pois, o oposto do espontaneísmo, da necessidade natural; é algo construído pelo homem à medida que constrói sua própria humanidade. Incapaz de produzir diretamente sua existência material, o homem só pode fazê-lo no relacionamento e na troca de esforços com seus semelhantes. (PARO, 2019, p. 129).

Uma abordagem que se propõe democrática considera todas as vozes, mesmo aquelas que se apresentam contrárias às expectativas. A forma com que se lida e media a situação de discussão também se mostra decisiva, na medida em que, se os indivíduos não se sentem seguros ou ouvidos, ou se há um clima de tensão quando o contraditório se apresenta, é possível que os sujeitos que ali estão silenciem sobre suas questões. Uma das entrevistadas expõe que *“não é todo mundo que vai levantar a mão e vai querer ser contra, justamente porque existe uma pressão, é essa vigilância vindo de cima que muitas pessoas ainda têm medo de falar, né, determinadas coisas, por causa dessa hierarquia”* (Entrevistada C). Destaca-se, portanto, o papel das hierarquias bem marcadas.

Ora, numa discussão pedagógica, determinados sujeitos exercem funções distintas, mas a relação (se ela visa construir um debate e ambiente democrático) se coloca reconhecendo as pluralidades, as experiências e a consciência do inacabamento, da necessidade de permanente discussão e desnaturalização, movidas por conceitos como ação-reflexão-ação. A construção de espaços de gestão democrática leva tempo e exige uma série de instrumentos capazes de ouvir

os diferentes posicionamentos, inclusive sobre a dinâmica que melhor se adequa para discutir diferentes perspectivas (favoráveis ou não a ideias que se apresentam e geram o conflito).

Vasconcellos (2004) narra uma pequena história, de quando é questionado, em suas exposições, sobre determinados aspectos. Alerta o professor que, logo após sua exposição, aqueles que questionaram se dirigem a ele, na tentativa de pedir desculpas pela intervenção. Esse recorte da formação docente, de algum modo, retrata o quanto a escola punitiva, das verdades absolutas, se mantém no imaginário, inclusive daqueles que ousam a perguntar, a intervir na fala de um terceiro. A necessidade de momentos de discussão contribui para uma construção diferente sobre o debate, o conflito e o contraditório. Na perspectiva de uma outra entrevistada, ela expõe sua percepção sobre a elaboração do documento orientador no município:

*“Acho que, assim, pela minha experiência na escola, não, acho que não foram todos que se fizeram ouvir, porque eu acho que existiu uma maneira de abordagem muito, muito rápida, para o tanto de coisas, de seriedade da discussão. Acho que se tá na reunião, tu vais perguntar, né, tu vais apresentar. Eu acho que teria que ter tido mais momentos. Essa coisa do grupo grande, assim como é difícil com as crianças, a gente querer fazer sempre grupos grandes e querer que eles todos falem e prestem atenção nos outros, conosco também não funciona, né? A gente precisa de discussões em grupos menores, explicar, por isso que eu acho que não foram todos ouvidos. Porque no momento que te perguntam, de uma maneira geral, não é todo mundo que vai falar. Existem personalidades diferentes, não é todo mundo que vai levantar a mão e vai querer ser contra, justamente porque, sim, existe uma pressão. É por essa vigilância vinda de cima que muitas pessoas ainda têm medo de falar, né, determinadas coisas, por causa dessa hierarquia”.* (Entrevistada E).

A ideia de uma vigilância ou a não aprendizagem sobre a participação, que precisa ser amplamente aprendida a partir de vivências e experiências, mostram-se desafiadoras. Os discursos defensores de uma gestão democrática, da participação e acolhimento de todos, por vezes se restringem ao plano do discurso, desprovido de ação. Como já mencionado, necessário é a construção de um ambiente que se proponha democrático, em que a discussão se forme e articule de modo horizontal. No momento de discutir o PPP, a política curricular da rede, supõe-se que todas as falas e contribuições serão ouvidas, acolhidas e postas em debate. Mesmo que

contrariam algumas vozes que estejam no poder, nas gestões. A entrevistada E narra sobre uma vigilância e uma pressão. Questionou-se, então, “Como essa pressão é sentida? Por que os professores não se colocam, quando há espaços que se propõem a ouvi-los?”. Em resposta, a entrevistada declarou:

*“Porque os professores não [...] eu acho que os professores não se colocam por medo, sinceramente. Assim, alguns colegas têm medo de se colocar, inclusive na escola mesmo, a gente tendo mais abertura. Agora [...] por medo de como isso vai ser levado adiante, né, como isso vai ser uma discussão que vai precisar chegar, por exemplo, na [nomeia o órgão gestor-mantenedor]. Existe um medo, porque eu posso estar te falando, aqui. E aí tu vais lá, tu vais anotar, mas daqui a pouco tu vais colocar de uma outra maneira, quando tu fores falar. E aí vai bater de um jeito diferente, né? E os professores, eu vejo aqui nos meus colegas muito desse medo e eu não vejo uma comunicação efetiva e direta da gente com a secretaria. Eu não consigo enxergar, inclusive nesse momento, agora, de quando ele é de aparecer muita dúvida. Eu sinto as coisas vindo de cima e a gente obedecendo”. (Entrevistada E).*

Entre a gestão da política educacional e os atores do guichê, há os interlocutores, que ocupam cargos de gestão e são indicações. Logo, há uma relação de reciprocidade e de insegurança por parte daqueles que ocupam esses cargos de indicação. Mesmo contrários a determinadas atitudes, posicionamentos construídos de forma *top-down*, mantém-se um discurso “pacífico”, de não questionamento, de passividade frente às decisões. Importante observar que as pessoas que ocupam esses cargos também foram educadas numa perspectiva de obediência. Muitos dos professores, diretores e especialistas estudaram em escolas que reproduziram uma educação tecnicista, em que havia a presença de resquícios de certo autoritarismo, presente nas relações sociais, historicamente constituídas.

A partir de hierarquias rígidas, de modos de aprender e participar restritos e sob constante ameaça de punição, senão pelo castigo físico (que algumas escolas aderiam) pelos inúmeros constrangimentos que poderiam causar. Afirma-se isso porque é difícil conceber que alguém que é professor, que é educador, se proponha a desenvolver a função de forma autoritária. Pelo menos não de modo proposital, mas induzidos a isso, pelo contexto, pelo arbitrário e pelas subjetividades formadas em tempos em que o autoritarismo era sinônimo de respeito.

Ainda sobre as concepções docentes, a entrevistada D reafirma a necessidade de diálogo constante, a partir das especificidades, e defende um olhar

atento para a concepção de criança em jogo, que apresenta consensos e dissensos, a partir das leituras e experiências vivenciadas por cada um dos atores:

*“Ainda, eu acho que precisava ter acontecido uma discussão maior pra se pensar especificamente algumas coisas de cada faixa etária. Porque sim, eles têm as especificidades, eu acho que faltou essa discussão. Porque hoje se fala muito “ah” [...] agora, nesses encontros que a gente está tendo, acho que os prés também devem estar tendo, assim como as práticas de cada escola, nos encontros de formação do município por faixa etária tem muita diferença de algumas para outras, sabe? E eu não acho que tem que ser uma unificação. Acho que é uma distância muito grande dentre uma e outra. Justamente por não se conversar. Eu acho que cada um vai fazendo e interpretando como quer. E segue a vida. Aí se uma escola tá fazendo de um jeito, não tem humildade de perguntar e discutir como é que tu fizeste, por que tu fizeste. A gente, no nosso grupo, isso foi muito discutido, porque quando algumas escolas vão lá mostrar como vinham repensando, alguns já ficaram apavorados “nossa, como isso” e se deram conta das coisas ruins. E ficou parecendo um sentimento de ‘ah tô fazendo errado, não tô fazendo’. E não é isso. Acho que é a troca, a gente conseguir pensar”.*

Embora reconheça o potencial interpretativo de textos oficiais, de trocas e diálogos entre pares, buscando não a unificação, mas a unidade no desenvolvimento de um projeto de educação de rede, também afirma uma das entrevistadas que o processo foi aligeirado e não discutiu alguns aspectos, sendo desenvolvido de modo “muito amplo”. Aponta a pressa no processo de construção, que também se evidenciou na construção do documento nacional, conforme Aguiar (2018) e outros que corroboram com o argumento de que a política – no âmbito nacional- poderia ter protagonizado maiores discussões e contribuições, a fim de se garantir a legitimidade.

A norma de implementação da nova política curricular apresentou-se de modo que, até 2020, todos os entes federados e seus sistemas de ensino revisassem seus documentos orientadores, bem como os projetos políticos pedagógicos (PPP). Esse processo acelerado em nível nacional trouxe efeitos e uma celeridade no processo de formulação a nível local e em sua respectiva implementação no chamado por Ball (2009) de contexto de prática.

As discussões que a entrevistada aponta, sobre fazer certo ou errado, sugerem que há uma hierarquização das práticas pedagógicas, o que se mostra como desafio para consolidar, por exemplo, uma política de educação firmada a partir das DNpEDH. Tampouco, o ambiente construído e regido sob essa

perspectiva consolida-se como um espaço de reflexão e discussão, pois pressupõe uma classificação dos saberes, expõe verdades absolutas que, possivelmente, encontram força no arbitrário cultural e são reproduzidos no âmbito da educação daquele local.

Pensar a educação numa perspectiva de direitos humanos requer o abandono de projetos prontos, da adoção de modelos, que estabelecem o que e como deve ser. A educação tida como experiência, como prática de liberdade, que precisa ser vivenciada e não aprendida, não se constrói a partir de modelos, de transposição de ideias, tampouco a partir daqueles pacotes de soluções. Para além disso, uma educação que se ancora na prática e na vivência da liberdade foge a padronizações que buscam a homogeneização ou a reprodução de um *ethos* cultural hegemônico. Os modelos prontos e acabados não sinalizam o espaço da construção. São impositivos. Vendem-se como redenção para os dilemas. Já aqueles construídos a partir do coletivo, a partir das experiências educativas e de relações, ganham força, pois são únicos e, na sua construção, estão contempladas a historicidade, a ação e as experiências daqueles que participam, que fazem parte.

Portanto, a recusa a ideias prontas, a soluções mágicas, é também a recusa da pedagogia dominante neoliberal, a recusa da pedagogia bancária, a recusa da implementação das lógicas de mercado, da ideia de competência. Aprende-se a partir da experiência, do exercício prático, cotidiano. Assim é, também, a cidadania. Ninguém prepara para o exercício da cidadania, senão promovendo espaços em que esta aconteça e seja vivida. Para uma prática vivida, é necessário um político organizacional e uma compreensão sobre a necessidade da democracia. Paro (1997, p. 12):

Vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados. Se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre consistentes) das camadas às quais essa transformação favorece.

Nesse sentido, na perspectiva da professora D que exerce a função há mais tempo na rede, o processo de construção do Documento Orientador Curricular foi importante, pois houve discussão no grande grupo, além de mencionar que houve um convite para compor a comissão redatora do DOC:

*“Convidaram o pessoal para as comissões, não foi indicado. Se eu quisesse, poderia ter dito “Eu quero participar”. E depois nesse outro, quando o grupo que discutiu trouxe para o grande grupo, a coisa não tava fechada. A gente pensou em cima disso, ainda junto. Depois se encerrou o documento. Então, não consigo dizer “veio de cima para baixo”. Claro que o grande norte veio elaborado, mas, como falei, tinha oportunidade de contribuir naquele momento”. (Entrevistada D).*

Contra-pondo-se à percepção da narrativa anterior, a entrevistada C expõe:

*“Eu não acho, assim, que ela foi feita de uma forma super, que os professores foram 100% ouvidos. Eu acho que, de certa forma, ela quer direcionar a gente, né? Tipo, por mais que ela é pra ser uma Base, eu acho que ela direciona a gente para algumas questões, assim, de conteúdos, mesmo que se entende diferente. É que, na verdade, eu fico em conflito com o que eu penso sobre educação infantil, que é uma coisa, e com o que a Base traz, que é outra. Um exemplo: a necessidade de trazer o cotidiano para as crianças. Ultimamente tem se pensado muito em fugir da noção de “conteúdos”. É algo que a Base quer! Eu acredito, sim, que de certa forma a Base ainda tá presa a algumas coisas, assim, de ter aspectos que têm que ser desenvolvidos, em que às vezes ‘ah, não dei conta do eu, outro nós naquele objetivo’, nesse sentido. Então, talvez nesse aspecto, ela não pode não ter ouvido os professores, porque eu também não me manifestei quando ela foi feita, então, quero reclamar agora?” (Entrevistada C).*

A professora refere o caráter conteudista da BNCC, além do viés prescritivo. Na etapa da educação infantil, há uma organização que se diferencia do ensino fundamental, por prever o trabalho a partir de campos de experiência. Autores como Mota (2019) remetem às novas configurações curriculares a ideia de competências comuns a todos, o que, na perspectiva da autora, vincula-se a uma racionalidade neoliberal, evocando as amplamente discutidas noções de competências.

Gigante e Rodrigues (2019) também questionam a lógica da universalização do conhecimento, pois desconsidera as peculiaridades locais e silencia as diferenças, promovendo uma hegemonia da igualdade, ancorada na ideia de igualdade como princípio para tratar, da mesma forma, os diferentes. O que é uma forma de exclusão.

A entrevistada C conclui sua exposição, questionando: “[...] eu também não me manifestei quando ela foi feita, então, quero reclamar agora?”. De certo modo, privando-se da discussão, já que não participou em outro momento. Mas, a partir da exposição, questionou-se a docente sobre o porquê não ter participado ou ter se

omitido de participação. Importa aqui memorar os escritos de Adorno (2003), no texto *Educação Pós Auschwitz*, que afirma que a educação também tem como compromisso nos preparar a não participar, assim como não corroborar com práticas que violem direitos, constroem sujeitos e que são de natureza autoritária ou, até mesmo, que nos coagem a construir um projeto que não se acredita, que viola direitos ou promove exclusões. Cabe aí uma recusa, uma transgressão que significa não consentir, opor-se.

*“É uma boa pergunta. Eu acho que faltou, eu acho que talvez os espaços de discussão. Assim, as pessoas não estão confortáveis para realmente falar, né, o que elas pensam, e depois as escolas, para sustentar, então, o que ficou definido. O município fez o Doc, que foi uma discussão, concordando ou não. No final chegamos àquele documento, depois vou precisar cumprir o que o documento diz”.* (Entrevistada C).

O entrevistador intervém e questiona: *“E por que os professores não falaram?”*:

*“Eu acho que, talvez, aquilo, um sentimento de que talvez eu possa ser mal visto, mal interpretado, posso ter consequências depois, se eu falar ou não falar, né? Se eu falar, eu posso, enfim. Muitos falaram, eu acho que no pré mesmo a gente teve discussões importantes. E depois a sustentação na prática, assim, porque parece que não acontece depois realmente”.* (Entrevistada C).

Parte dos entrevistados também pontuam que algumas leituras e primeiras impressões da Base foram no sentido de que a mesma não altera a dinâmica, tampouco as práticas pedagógicas, já que o município, segundo as professoras entrevistadas, já realiza e compartilha as concepções ali apresentadas.

A totalidade dos docentes entrevistados afirmou ter participado com contribuições nos processos de formulação, seja da política nacional ou da construção da política local. Afirmaram que houve a promoção de espaços de discussão, mas pontuaram que a organização, como os tempos (dedicados a discussão) e a condução de grupos de trabalho, não contribuiu para que alguns se sentissem “confortáveis” para participar. Afirmaram, por exemplo, que a comunidade também será ouvida, a partir da reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos, que ocorreria a partir de 2020, mas teve sua elaboração postergada, dada a condição de pandemia.

A entrevistada expôs: *“Sim, porque querendo ou não isso vai refletir no Político Pedagógico da escola e os pais são convidados a participar, então acredito que sim”*. (Entrevistada D). As motivações para as discussões terem sido administradas de forma “aligeirada” ou “muito rápida” ou “sem aprofundamento”, pode, conforme MARTINS (2019 p. 207), ser algo próprio de uma lógica de mercado, já que o “mercado educacional tanto dessocializa quanto ressocializa; cria nova identidade e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados”. (MARTINS, E., 2019, p. 207).

Não que o mercado esteja ali, presente nos momentos de formação, mas a exigência da produtividade, do resultado e do uso do tempo é sempre um fator a ser considerado. Os valores e lógicas empresariais são compartilhados na operacionalização das políticas de Estado e caberia uma reflexão sobre se o gerencialismo empresarial, cujo objetivo maior é obtenção de lucro, se aplica ao Estado. E sobre como esse modelo de gestão contribui ou fragiliza a democracia. O mercado e o capital não se apropriam somente dos ativos econômicos (aliás, concentrados nas mãos de poucos), mas transformam pautas sociais, como ativos econômicos, como negócios. Alguns episódios, ocorridos em 2020, comprovam o uso de pautas sociais, a exemplo do racismo, que é utilizado para gerar valor, capital.

São alguns dos entraves para a construção de uma política educacional. Uma política que se pretende, fundamentada e construída sob a via democrática e da liberdade, exige períodos de discussão, de estudos a partir de diferentes fontes. Exige também diferentes análises e olhares, que permitam responder a determinadas pautas e discussões, levando os atores a terem maior clareza do que se pretende enquanto projeto de política e das armadilhas que o capitalismo nos impõe. É um projeto de sociedade, fundamentada numa escola, que é o centro dos direitos e dos deveres, que vive a tensão do conflito e da democracia, que ouve vozes sem silenciar outras. Que não adentra, nem suas crianças nem seus professores, dispensa autoritarismo e os nega com firmeza.

A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que

os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 1997 *apud* PADILHA, 2001, p. 61).

Uma educação e uma escola cidadã mobilizam os seus atores para a mudança, para o repensar práticas e construir um projeto único e singular, a partir dos desafios, das ausências e emergências do território em que atuam. Perguntadas sobre como avaliam o nível de democracia, se as discussões e os processos que envolveram a construção foram democráticos, as entrevistadas posicionaram-se:

*“Não foram tão. Foram democráticos no sentido de atingir a ideia preestabelecida. É até hoje. Tu sabes que é. Hoje mesmo, teve um exemplo. Chegaram e disseram: ‘voltem dia 13, 30%’. Ninguém perguntou nada, só nos informaram. Isso é democracia? Não é, né?”* (Entrevistada A).

A professora referiu-se ao retorno das atividades presenciais. Atribuiu a decisão à campanha eleitoral, que vinha ocorrendo naquele período. Para explicar: os professores estavam trabalhando na modalidade *home office* e enviando propostas a partir das plataformas. De modo abrupto, foram convocados a retornar uma carga horária para as escolas. Nesse sentido, a Entrevistada B também questionou a mesma decisão: *“Qual o sentido? Não tem internet boa aqui, na minha sala nem funciona”*, referindo-se à estrutura e à oferta de internet, essencial para o trabalho continuar a ser encaminhado às famílias e crianças.

Outra professora entrevistada refletiu sobre o que era democracia, e expôs suas hipóteses sobre o porquê do silenciamento, da não participação em alguns momentos:

*“Deixa eu pensar o que é democracia. Democracia é fazer com que todas as pessoas sejam ouvidas. Ali eles fizeram movimento de que juntaram as escolas, mas para que todos fossem ouvidos, fizeram, sim, esse movimento. Mas sabe o que que é muito difícil sobre democracia, por que o nosso voto é... como é que se fala, agora me fugiu a palavra... o voto é secreto? Porque a gente, às vezes, não se manifesta. Quando a gente faz isso de forma super aberta, acaba não conseguindo exercer nossa vontade. Então na democracia, o voto... falando sobre, né... é secreto justamente porque a gente não quer sofrer represália de acordo com a opinião. E ali estávamos sentados todos olhando um para o outro e, nesse momento, não era secreto, era uma opinião pública. Claro que, na verdade, na educação não se deve fazer isso. Na teoria, a gente tem*

*que falar abertamente. Na educação isso não é algo que prevaleça, deve ser algo que a gente discuta, que a gente pense se é ou não. E, se a minha opinião não tá correta, ou o pensamento do outro, a gente tem que botar em discussão. Claro que eu vou fugir um pouco do que tu tá falando, mas a educação peca na qualidade por causa disso: desse medo e incertezas que o professor tem. A gente acaba deixando até qualquer outra pessoa dar pitaco e falar sobre nós, porque a gente não se impõe e não manifesta o que a gente pensa. Talvez por isso a gente lê a base e pensa algumas coisas do tipo: por que isso tá aqui?” (Entrevistada C).*

E continuou sua fala, narrando o processo de construção do documento orientador curricular. Em tempo, importa ressaltar que, por vezes, os entrevistados chamam de Base aquele documento construído na rede – chamado de DOC. Uma das professoras inclusive solicitou explicações quando o entrevistador questionou sobre a formulação do DOC I:

*“Esses documentos a gente fez no município, nós fizemos encontros, tá? Primeiro a gente leu a base, em reuniões pedagógicas. Lemos o documento do Estado e fizemos apontamentos. Nas escolas, a gente conversou bastante sobre eles. Aí nós fomos para alguns encontros, não sei se era mensal, os encontros que a gente se reunia e lia objetivos, conteúdos e a gente fazia. Nós fomos convidados a falar sobre esses objetivos que a gente viu e pensar de que forma que [o município] poderia fazer com seus documentos, como e se [o município] precisava adicionar alguma coisa, ou mencionar algum aspecto e tal”. (Entrevistada D).*

*“Nos encontros, assim [...], pelo menos no que eu participava, eu vi aqui algumas pessoas tinham algumas coisas na verdade, estão pensando muito sobre isso e discutindo muito sobre isso. Mas algumas ideias estavam prontas, meio que fechadas, porque quando a gente chegava lá, na reunião, para falar sobre isso, e as pessoas realmente se manifestavam... algumas, mas, mesmo assim, falavam no grupo sobre o que pensavam..., havia uma pessoa pra dizer sim ou não, contestar. Não ia pro grupo e as pessoas ficam quietas, né? Então até foi feito um movimento de que as pessoas falavam, mas sempre que foi outra pessoa que ia falar, uma outra pessoa - e essa sempre era uma pessoa da rede também - ia questionar, pensar em como e o que no caso ia escrever, ou que contornar as situações [a moderadora eram as coordenadoras - indicadas pela Secretaria] e no município elas são indicadas, não tem votação. Só pra direção”. (Entrevistada C).*

As entrevistadas C e D confirmam que a Base Nacional e a necessidade de construção de um Documento Orientador Curricular nos sistemas de ensino têm promovido debates que podem corroborar para a construção de um outro projeto de educação. De qualquer forma, há processos presentes e constantes de reflexão em

grupos e há trocas ocorrendo entre colegas – o que gera maior conhecimento e pode vir a produzir reflexões. No entanto, pondera-se a presença de um discurso legitimado e de um ator representante do órgão gestor que fazia a mediação, o que, de certa forma, inibe exposições que contrariem àquelas tidas como política e concepção.

O sistema de escolha dos representantes nas escolas, bem como os mediadores dos processos formativos, não se mostra plenamente democrático: atores indicados e discursos tendo que ser legitimados, além de instrumentos e metodologias serem questionados.

A entrevistada B, de forma sucinta, expôs, quando questionada sobre o processo ser democrático: “Então [...], eu não sei realmente se é. Eu fico em dúvida se é democrático. Não vejo continuidade, pra gente poder fazer parte”. E complementa: *“Eu acho, a gente não vê o processo acontecendo depois. As formações são uma continuidade”*. (Entrevistada B). Ao encontro disso, a entrevistada E expõe:

*“[pausa] Eu fiquei na dúvida. Eu não sei, não sei se acho... Eu acho que não, acho que não foi um processo totalmente democrático. Acho que tinha intenção de ser um processo democrático, mas não vejo, para mim, a democracia. Cada um poderia, a gente teria que ter discutido mais, ter outras opções. Na verdade, se tinha uma, ou é isso ou é isso, basicamente. e pra mim isso não é, sei lá. Eu acho que não foram todos ouvidos, porque no momento que te pergunto de uma maneira geral, não é todo mundo que vai falar. Existem personalidades diferentes, não é todo mundo que vai levantar a mão e vai querer ser contra, justamente porque, sim, existe uma pressão. É por essa vigilância vinda de cima que muitas pessoas ainda têm medo de falar, né, determinadas coisas, por causa dessa hierarquia”*. (Entrevistada E).

A entrevistada E fala sobre “ser contra” em exposições, o que nos remete a pensar sobre o discurso de conveniência: falar o que o outro deseja ouvir, corresponder às expectativas. No entanto, reconhece-se que há vozes que ninguém quer ouvir. Assim, os atores que legitimam e o ambiente podem oportunizar, se ele tiver aspectos de coerção, a legitimação de uma determinada interpretação. O famoso “dizer o que querem ouvir”, a partir das verdades e do senso comum construído por determinadas populações, a partir do arbitrário cultural:

Todo o estrato social tem o seu ‘senso comum’ e seu ‘bom senso’, que são no fundo, a concepção de vida e do homem mais difundida. Toda a corrente

filosófica deixa uma sedimentação de 'senso comum': é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume. (GRAMSCI, 2000, p. 209).

Isso se relaciona à ideia já trazida por uma entrevistada, que se referiu ao termo “método” – como impositivo de verdades, como se aquelas ideias, aqueles costumes, não fossem passíveis de questionamento e ganhassem, portanto, status de verdade. Observa-se que há processos de resistência ao processo de formulação da política curricular, mas também naturalizações, que se evidenciam nas falas como “a gente já faz” ou quando os entrevistados afirmam utilizar a política em “brigas” para defender o seu trabalho. A entrevistada B expõe “foi necessário uma briga digamos assim, eu preciso argumentar muito, provar mostrar textos de estudiosos”.

Ainda sobre a fala da entrevistada, convém alguns questionamentos, já que alguns posicionamentos indicam a “desconfiança” sobre a intencionalidade democrática dos processos. Ou seja, há um questionamento ou uma desconfiança se, de fato, os mecanismos buscam a construção de uma gestão efetivamente democrática, ou se tal processo ainda segue como utopia, um desejo de futuro e não necessariamente uma política, legitimada por aqueles que gestam a educação pública daquela realidade. O que os professores afirmam é traduzido nos estudos de políticas públicas, é o complexo conceito de *accountability* (BEHN, 1998; O'DONNELL, 1998), que remete à responsabilização, à prestação de contas ou à garantia de retornos, sobre o que e porque se tem tomado determinadas decisões ou não.

Outra entrevistada já compreendeu o processo como democrático, além de pontuar que houve variação em relação aos métodos (fala e escrita) para viabilizar e oferecer maiores possibilidades de participação. Sobre a pergunta “tu achas que o processo foi democrático?”, afirmou:

*“Foi. Acho que foi. Do DOC I, foi. Eu acho que teve espaço, não sei se todos se sentiram confortáveis pra falar. Mas eu falei. Tipo assim, brigando, foi uma discussão nesse sentido, assim. Mas eu falei o que eu queria falar e tive espaço. Foi feita de diferentes maneiras, acho que daqui foi legal assim, né, teve espaço. Poderia escrever, teve pequenos grupos, onde tem a possibilidade de as pessoas sentirem mais*

*confortáveis para falar. Essa parte, esses momentos para construção, foi bem assim, né?”. (Entrevistada B).*

Conforme a narrativa, a entrevistada afirma que se colocou “brigando”. Certamente defendeu seu ponto de vista e exigiu seu espaço de fala e, portanto, de participação.

Saviani (1999) fornece alguns subsídios para compreendermos a dimensão dos antagonismos, dos contrassensos, e como se constituem na educação que, na perspectiva do autor, tem uma dimensão política – que fortalece ou enfraquece os antagonônicos, assim:

[...] potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagonônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não antagonônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta. A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagonônicos visando à derrota dos antagonônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagonônicos. (SAVIANI, 1999, p. 94).

No entanto, não são todos os atores que estão dispostos a enfrentar os antagonismos. Para isso, uma série de outras variáveis precisam ser mobilizadas, a fim de garantir que haja a participação. Dentre elas, dominar o assunto que se está discutindo, refletir sobre ele com os pares. Nesse sentido, uma outra docente expõe:

*“Eu acho que poucos leram, estudaram, assim [...] conseguindo fazer sentido a outras porque se sentiu é que não fala, não, né, na verdade eu tenho assim às vezes. Eu falo muito raramente, eu falo tanto que, né? Mas eu acho que não falar e não se manifestar são coisas bastante pessoais sobre cada um. Mas, ao mesmo tempo, tem coisas que influenciam, por exemplo: se não sentes que tua opinião vai ser respeitada ou que o que tu pensas tá indo numa linha completamente diferente do que o pessoal já tá falando, a gente geralmente não se manifesta [...] em alguns momentos, sim. Eu também me manifestei, também falei algumas coisas, principalmente no que falava sobre o movimento, já que vai na minha formação, e ali eu bati o pé. Eu me manifestava porque era da minha área, do que eu realmente estava aprofundada, que eu sabia! Em outros aspectos, não, eu não me manifestei por isso, também em outras coisas. E aí fiquei meio assim”. (Entrevistada C).*

Conclui-se, a partir das exposições, sobre a emergência de ampliar as discussões. A totalidade dos entrevistados afirmou ter participado do processo de

apropriação da leitura dos documentos orientadores nacionais e contribuído na formulação da política local. Alguns entrevistados apontaram o ambiente favorável para exposições e outros apontaram, por exemplo, que o fato de haver uma representante da mantenedora contribuiu para que alguns permanecessem em silêncio.

Há, ainda, uma desconfiança em relação aos processos ocorrerem de forma democrática (pela indicação de cargos de coordenação, de mediação nas formações). Uma outra ponderação realizada foi em relação às ideias concebidas e ratificadas por uma cultura presente na rede, de validação de algumas concepções e anulação de outras, representadas por aqueles que ocupam espaços de poder. Noutro capítulo deste trabalho, uma das entrevistadas afirma que as formações servem “pra gente sair formadinho do jeito que eles queriam, acho que sim. Mas não sei se do jeito que a gente queria”. Isso além de outras falas, como “perpetuantes” de um projeto, de um “modelo” baseado numa condição de superioridade da rede, firmada a partir dos índices e vinculada à história da cidade, que contribuiu na formação de um arbitrário cultural dominante, fundada numa ideia de superioridade alemã. Essa perspectiva de superioridade, inclusive, é apontada por uma entrevistada:

*“Eu acho que [município] se coloca num lugar de superioridade, em várias questões. Sim, nós temos índices que não são ruins, que são bons. E então acho que essa questão dos índices vai se, como posso dizer, vão se - não sei se sei explicar - vão se mantendo. Se coloca na segurança de estar num lugar superior. Acho que não só na educação, mas uma concepção política do município em relação aos arredores, que fica bem forte. E acho que isso é histórico e só vem perpetuando. Pertencia a São Leopoldo, depois tinha outros territórios agregados, que foram se emancipando. Foram se emancipando as periferias desse local. Esses municípios acabaram ficando com índices de recursos, como o valor per capita. Se tu olhares para os municípios dos arredores, são bem inferiores, e isso tudo vai refletir em tudo, na educação, nas possibilidades que as famílias têm, até numa prática educativa”. (Entrevistada B).*

Então, observa-se que houve movimentos da formulação de política pública que envolveram a participação, os espaços de discussão com os burocratas a nível de rua – no caso, os professores. “No Brasil, os burocratas de nível de rua, tradução literal do original em inglês, também são chamados de agentes de implementação”

(LOTTA, 2019) ou de “burocratas da linha de frente (PIRES, 2019). Os burocratas a nível de rua têm como função:

Em *Street-Level Bureaucracy*, Lipsky (1980; 2010) identifica a burocracia de nível de rua como as organizações e o conjunto de agentes responsáveis pela entrega direta de políticas e serviços públicos aos cidadãos. Ao propor o estudo deste tipo de burocrata, Lipsky ressalta sua importância considerando que eles compõem um grande contingente de profissionais do setor público, que recebem ou gerenciam boa parte dos orçamentos, que têm grande influência sobre as pessoas de baixa renda, porque servem para garantir que elas tenham acesso aos serviços, além de serem responsáveis pela construção da imagem do Estado perante os usuários. Na medida em que são responsáveis por executar as políticas no contato com os cidadãos, esses profissionais acabam, ao mesmo tempo, personificando ou materializando a imagem do Estado e tomando decisões alocativas que impactam o bem-estar da população. (CAVALCANTE; LOTTA; PIRES, 2018, p. 229).

De acordo com Cavalcante *et al.*, a burocracia a nível de rua desenvolve seu trabalho distante de seus supervisores e longe das hierarquias, que não conseguem controlá-los. Por exemplo, é o que ocorre com o professor, quando está lecionando, ou com o policial que ocupa as ruas. Ambos são exemplos de categorias profissionais que, devido à natureza de seus ofícios, pressupõem as decisões, as adaptações e até mesmo as interpretações.

Embora haja um conjunto de normativas, de regras construídas e impostas de modo a regulamentar o trabalho, por vezes incorrendo até mesmo no excesso de regulamentações, esses profissionais exercem um poder discricionário e são os responsáveis por estruturar e organizar as interações. Mesmo tendo funções programadas, comprometidas com resultados, há exigência de adaptação e responsabilização sobre a implementação ou sobre a forma com que a política chega até a população que a utiliza.

Importante ressaltar que, por vezes, esses burocratas não conseguem desempenhar seus trabalhos de acordo com concepções ideais, em virtude das condições de trabalho, e sofrem pressões ambíguas: externas e internas. Como trata-se de uma política educacional em discussão aqui, convém mencionar que o sociólogo Stephen J. Ball (2009; 2016) utiliza, para a análise das políticas educacionais, um ciclo, que não se opõe, mas apresenta algumas distinções ao ciclo de políticas apresentado por Lotta (2019) e Pires (2017). Ball (2009) apresenta uma organização que se fundamenta em três facetas: contexto de influência, de produção

e prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que Lotta (2019) e Capella (2018) vão utilizar com outras nomenclaturas.

Ball (1992) apresenta, na obra *Reforming education and changing schools*, essas facetas do ciclo de políticas públicas. Aqui nos interessa a política colocada em prática – ou o contexto de prática. Pois nos permite identificar os processos que culminaram na formulação da política nacional curricular (BNCC) e a interpretação desta a nível local, na formulação do DOC. Os autores defendem que os profissionais não são excluídos dos processos de produção das políticas.

O texto oficial, que expressa a política, pode ter um caráter mais prescritivo, que limite a atuação do leitor (burocrata de nível de rua, implementador), ou escrevível, que convide o leitor a interpretar criativamente e ofereça espaços de coprodução. Entende-se que a Base, embora houve um movimento de construção *top down*, ou seja, organizado por especialistas e movimentos empresariais, sem diálogo com os autores da ponta da política, também garante espaços para uma abordagem escrevível, na medida em que é posta em discussões e, em tese, afirma a possibilidade de os municípios e estados, bem como seus respectivos sistemas de ensino, organizarem seus documentos orientadores, ou seja, a partir de um movimento de debate, em que o leitor participa da sua formulação e do processo de implementação. Mainardes (2006, p. 50) afirma que:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

O autor ainda defende, em seu artigo resultante de entrevista com Ball (1992), um roteiro de questões norteadoras que nos permitem identificar os desafios, limites e possibilidades no processo criativo de interpretação de uma política:

1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? | 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? | 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva? | 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? | 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as

expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? | 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? | 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? | 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (MAINARDES, 2006, p. 67).

Esse roteiro de questões nos permite identificar o projeto em discussão e o reconhecimento da participação dos atores, das acomodações, as resistências e os interesses em jogo na política, bem como deixa claro a que projeto se está servindo, quais os interesses. Os profissionais, os atores que vão implementar ou interpretar têm suas trajetórias e percursos, suas crenças e concepções – julgam o que é mais relevante, qual a metodologia mais adequada de se propor ou construir algo, evocam os significados e dão o tom ao processo de implementação. Isso ocorre com mais evidência no chão da escola, nas políticas de educação portanto.

O professor é ator, ele exerce um papel de condutor, de provocador. É inerente a função a tomada de decisão: decide-se sobre o planejamento, sobre o texto, sobre as regras, os tempos. Sua prática pode ser libertadora, construída com a autonomia dos sujeitos e a partir de uma proposta que valorize a criatividade, o trabalho colaborativo. Ou fundamentar-se a partir de uma teoria da dominação, em que a relação se consiste em mando e obediência, em que se desconsideram os sujeitos de direitos.

Assim é possível e necessário um currículo, uma escola que fuja de opressões. O que não significa reitero, que se desconsiderem os documentos. Mas se apropriem de tal forma que, amparados neles, seremos ao menos na EI, sujeitos autores. Assim, ao que traz Freire (2013), possa-se pensar na fuga de prescrições que traduzem as opressões:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da oposição de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência hospedeira da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 2013, p. 22).

Nessa ideia é que se busca ouvir os docentes em relação às suas percepções sobre a construção da política. Assim, também se elenca um conjunto expresso de

notas e considerações que são necessárias quando se pensa em um projeto alinhado às DNpEDH, com valores e ideias, como: gestão democrática; formação de professores; ambiente acolhedor, com espaço ao contraditório; liberdade de concepções; autoria docente (docente sujeito da relação e não técnico); reconhecimento de que projeto de educação se está desenvolvendo, o neoliberalismo e suas lógicas de produção e resultados, intervindo e ditando o comportamento humano, dentre outros.

Adiante, dialoga-se com as contribuições docentes e suas ponderações sobre os Direitos Humanos, as DNpEDH e sobre práticas insurgentes.

Na educação infantil, as entrevistas confirmam que os professores têm discutido e repensado a noção de infância, suas práticas pedagógicas e o projeto de educação que desenvolvem. Há crenças muito evidentes, a partir das narrativas que evidenciam a preocupação com o direito das crianças e o desenvolvimento de práticas libertadoras, embora reconheçam que ainda permanecem práticas autoritárias.

A entrevistada F pontua que o processo de reflexão é constante e, seguidamente, questiona: “*o que nós estamos fazendo?*” ou “*qual o sentido dessa proposta?*”. Questionamentos que perpassam a rotina (das coisas mais simples, como a troca de uma criança), o cotidiano, a elaboração das propostas e o desenvolvimento de um espaço em que a felicidade e a participação reinem. Além disso, reconhecem, a partir de suas exposições, a criança como sujeito de interesses, necessidades e desejos. Destacam, inclusive, o ato de ouvir, de acolher as demandas das crianças, mas observam, por vezes, a necessidade do uso da documentação como um suporte para defender pautas em que acreditam, discutir práticas no coletivo e que estão legitimadas pelo tempo, pelas tradições daquele território. Também destacam e reconhecem que algumas temáticas enfrentam maior resistência para serem abordadas.

Negam o racismo ou as exclusões, pautadas por uma ideia de infância arraigada num mito sustentado de criança doce, passiva e inocente, o que, na percepção de uma das entrevistadas, promove uma ocultação, por exemplo, de que possa haver práticas inconscientes de racismo (a criança não o faz porque identifica o ato, mas pratica a ação por influência do contexto e das relações que vivencia). O ponto que se pode destacar como favorável é a não rigidez, embora se reconheça as competências e habilidades em grande quantidade – no currículo que se organiza

a partir da experiência. Uma possível resistência ao currículo *checklist*, em que o professor segue a cartilha e reproduz práticas, que vão ser verificadas num belo dia de sol, por estranhos que chegarão à escola para testá-los e ranqueá-los (alunos, professores, escola).

Os professores entrevistados demonstram preocupação com a Base Nacional, mas muito mais com outros aspectos, que versam sobre os direitos de desenvolvimento da criança e sobre as formas utilizadas a fim de garanti-los. Discutem sobre o assistencialismo que norteia a política no município e que, por vezes, reduz o trabalho docente realizado, o que promove a identificação de docentes com a BNCC como possível documento de resistência, de afirmação de pautas e como instrumento garantidor de uma ideia de infância. Esse ponto apresenta controvérsias entre os entrevistados, já que alguns defendem que a Base se apresenta como conteudista e sob o aspecto do controle; já outros a identificam como possível aporte da resistência, para impulsionar outras práticas possíveis, não reduzindo as capacidades, tampouco as potencialidades de abordagem de determinados temas com as crianças. Não só abordagem de temas, mas construção de cotidianos, projetos e currículos capazes de não homogeneizar, nem desconsiderar o mundo social desigual no qual se vive.

Nessa etapa da educação básica, o currículo é organizado com ênfase às interações e às brincadeiras (desde as DCNEI, em 2009; e a BNCC, em 2018). Além disso, o trabalho é desenvolvido a partir de campos de experiência, que, como afirma Silva (1999 *apud* MOTA, 2019, p. 17):

O currículo assim como a cultura, pode ser compreendido como “1) uma prática de significação, 2) uma prática produtiva, 3) uma relação social, 4) uma relação de poder, 5) uma prática que produz identidades sociais”. E por estar implicado com relações de poder, o currículo é, também, um campo de disputa.

O currículo entendido como disputas já foi apresentado neste trabalho, porém reforça-se esse ponto a fim de ilustrar, a partir do trabalho de Mota (2019), que pontua que, na versão final da BNCC, homologada em 2017 (Etapa EI e EF), houve significativas perdas e ilustra uma delas a partir do excerto a seguir:

Assim, o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Conforme já anunciado nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção,

por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnicoraciais, de classe social. (BRASIL, 2016, p. 56).

Mota destaca o papel de ancoragem que os campos de experiência poderão oportunizar. Busca, na sua exposição, evidenciar o protagonismo deles, bem como das 10 competências gerais, que permitirão, se bem interpretadas, a abordagem de temáticas suprimidas, como a suposta “ideologia de gênero”. Importante observar, quando se trata de práticas de currículo da educação infantil, que a Base não se mostra como primeiro documento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) norteavam sobre práticas e políticas da educação infantil, desde a CF 1988, quando a EI passou a ser considerada no campo educacional. Na educação infantil, o currículo deve:

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2007, p. 86).

Observando o conceito de currículo, que ressalta as experiências das crianças, bem como as relações sociais construídas, Oliveira (2015) propõe uma reflexão sobre o papel dos textos curriculares e critica a política curricular adotada.

O currículo e as suas diferentes nuances, abordagens e compreensões, pode direcionar as práticas educacionais, assim como pode ser influenciado por estas. Desta forma, ele pode se constituir em um instrumento formador de realidade, que dá forma à educação. Sendo assim, não podemos concebê-lo à margem dos contextos nos quais se constitui, pois ele se desenvolve e se estabelece inserido na realidade que se quer forjar/explicar. Tal realidade, muitas vezes se expressa por meio dos textos curriculares reguladores, que representam as aspirações, interesses e embates de diferentes grupos nas arenas que disputam o que vai ser legitimado no currículo. Se expressa, também, por meio da realização das práticas pedagógicas nas escolas. A nossa política curricular atual, assume o sentido de homogeneização e de prescrição, atreladas às avaliações, como o modelo capaz de conduzir a uma educação de qualidade. No entanto, embora esse sentido esteja expresso e hegemônico em nossos documentos curriculares atuais, não podemos afirmar que ele seja um consenso, pois muitas críticas podem ser feitas a esse modelo curricular. (OLIVEIRA, 2015, p. 29).

Convém aqui, brevemente, embora não seja o foco do trabalho, explicar no que consistem e como se apresentam os campos de experiência e o entendimento

que se mantém, desde as DCNEI, sobre a noção de criança enquanto sujeito de direitos. Além disso,

Os campos de experiência e a proposta de arranjo curricular para a Educação Infantil na BNCC aparecem como uma alternativa para garantir que a especificidade da etapa seja finalmente reconhecida, superando as práticas de escolarização e assistencialismo. (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 154).

Observa-se, a partir de diferentes autores que estudam a educação infantil, alguns deles que, inclusive, compuseram a comissão da primeira e segunda versão da BNCC, como Maria Carmem Barbosa e Paulo Fochi, o consenso e o compromisso da não escolarização da primeira infância. Da necessidade da adoção de uma política não pautada pela pedagogia tradicional, tanto que os motores das práticas se fundamentam a partir de interações e brincadeiras, além da valorização do cotidiano. (CARVALHO; FOCHI, 2017). A BNCC, embora tenha suprimido páginas que discutiam e aprofundavam conceitos e discussões importantes na EI, traz a ideia dos campos de experiência e os reconhece, segundo Campos e Barbosa (2015, p. 21):

Assim, a BNCC para a educação infantil indica os princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições e compreende que são seis os grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Para tanto, o documento não é organizado conforme a estrutura das demais etapas educativas. No lugar de definir essa BNCC tendo como suporte as áreas de conhecimento, o documento da educação infantil é sistematizado a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens”. De acordo com o documento, os campos de experiências colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas.

Esses primeiros excertos compartilhados, fundamentam a construção de uma ideia de educação infantil em que é possível vislumbrar práticas de e em Direitos Humanos. Não significa sentar-se na rodinha diária e verbalizar como tratar as diferenças. Mas trazer elementos que promovam a discussão, sentar-se na roda e dialogar com as possibilidades de organizar espaços, tempos, o cotidiano, a rotina, trazendo as crianças para o coletivo e compartilhando com elas as

responsabilidades sobre o bem-estar de todos e o respeito a cada um. Criar rotinas que respeitem os tempos, as aprendizagens e reconhecer a epistemologia dos direitos para, então, identificar que, no momento do almoço, do sono, da roda, da história, da proposta, é possível uma prática alinhada a essas ideias que são parte de um projeto.

Uma das maiores dificuldades que se observa é o reconhecimento da temática como emergente. Nas narrativas docentes foram abordadas questões como a diversidade étnica, o respeito aos outros, a abordagem e construção de projetos que questionam os papéis sociais, que falam sobre gênero (mesmo sem que essa categoria seja mencionada). Falou-se de ouvir e acolher as crianças, da necessidade de romper com práticas autoritárias. Ao nosso ver, todo esse conjunto de práticas significa Direitos Humanos e estão alicerçadas num projeto de sociedade pensado a partir deles. No entanto, confirma-se que não há esse reconhecimento dos docentes, que, embora empreendam práticas, têm feito movimentos de repensar cotidianos, rotinas e experiências pedagógicas, mas não observam que a atuação “consoa” ao projeto de EDH. Práticas ocorrem, mas podem e devem ser impulsionadas a partir do pensar no currículo e na revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), que será consequência da BNCC. Uma das entrevistadas narra que há uma preocupação, por conta do PPP, e pontua que as formações se fazem necessárias, e justifica:

*“São formações que não dialogam com a realidade. Muitas vezes o município traz pessoas, né? Seminários muito bons [...], mas acho que não se dá como os palestrantes falam, não se dá aqui. E não se traz pra discussão. Por exemplo, acontece uma formação aqui no município, acontece em julho, aí a gente sai de férias e nunca mais se fala. Não existe um diálogo. O município trouxe isso por quê? O que a gente pode tirar disso? Trouxemos o fulano, o que, da nossa realidade, precisa refletir? Eu acho que isso não acontece hoje e, de uma forma muito inicial, por conta do PPP começou a se pensar nisso. Porque antes não se falava. Nem se tratava de pensar os Direitos Humanos com as crianças”. (Entrevistada E).*

Ao continuar, menciona que os estudos sobre a Base e as discussões que vêm se fortalecendo são oportunidades:

*“A gente tá esmiuçando esses conteúdos, falando por que, né? Por que tem que fazer o PPP. E aí a gente tá discutindo item por item dessas*

*coisas pequenas. Que vai desde uma troca de fralda, lá nos pequenos, até os brinquedos que tem na sala dos prés. E aí que está se vendo que 'tá!' A gente tava longe da base. Porque a gente tava vendo de uma maneira muito superficial, né? E eu acredito que foi por isso que houve interpretações equivocadas. Porque quem quer ler, lê, quem não quer, não precisa!" (Entrevistada E).*

Continuando sua narrativa, a professora aponta a necessidade de pensar um projeto próprio, a partir de outras experiências, e revisitar a partir desse movimento de pensar o currículo e os documentos sobre as práticas. Comenta sobre práticas importadas e sobre a resistência de colegas em se propor a discuti-las. Além de pontuar que a leitura inicial realizada seria superficial:

*"Então eu acho que não se pensou que o importante era essa leitura inicial ser feita pensando em cada item, né? Discutindo... acho muito importante assim, considerar a realidade da escola, porque às vezes a gente vê, né, e eu sei, porque na escola já ouvi muito isso assim: 'Ah, mas aí agora a gente tá estudando... sei lá, falando de Régio Emília, né?' E aí se começa já: 'ah, mas aqui não dá, porque isso e aquilo'; 'mas isso aqui, Deus me livre, não dá!' Não se pensa que não é importar uma abordagem ou algo de fora, né? Na verdade, é uma inspiração, é a gente conseguir olhar para essa realidade, é uma maneira de olhar a criança. Olhar para aquilo que se aproxima da nossa realidade, o que é que está errado, o que a gente precisa repensar, mas isso vai ser um processo mais longo, né? A gente vai precisar discutir mais o que é que pode ser já mudado agora [...] então é que é a zona de conforto, né? Acho que é uma coisa que a gente sempre diz: é difícil, né? A gente ganha uma base e é muito mais fácil ler ela e dizer: 'eu já faço!' Do que a gente olhar para ela, né, profundamente, e começar a pensar. Não, eu não penso assim, e eu acho que isso, dessa concepção de infância, uma coisa que eu sempre falei aqui na escola. Então, se a gente quer formar uma concepção na escola, é porque é aquilo que a gente acredita. Eu, por exemplo, tive uma infância que eu corria, subia em árvores, jogava bola, então eu acredito que as crianças, na infância, precisam de natureza, precisam sair. Eu preciso escutar, eu preciso estudar... Eu tive essa infância, mas daqui a pouco eu tenho uma outra colega que veio de uma infância, sei lá, que não podia olhar para o lado que apanhava, por exemplo, né?" (Entrevistada E).*

A narrativa traz alguns componentes que nos permitem uma discussão sobre os fundamentos das políticas públicas e os fatores que contribuem no processo de formulação de uma política. Expõe que as experiências dos colegas, em relação à infância, vão ser importantes e decisivas sobre o projeto que estão implementando.

Este projeto será definido a partir das experiências individuais, das crenças e ideias sobre a escola. Mas deverá ancorar-se na superação da reprodução de uma escola baseada na pedagogia tradicional, com hierarquias rígidas, que desconsideravam as experiências dos sujeitos que dela participavam, além da abordagem conteudista, bancária. Para esses docentes, por vezes, é mais complexa a libertação dessas amarras, que foram construídas e se consolidaram a partir do tempo. Abdicar de uma posição autoritária e romper com práticas pedagógicas baseadas na transmissão de conteúdo requer a superação de experiências, a apropriação de novas formas de construir e empreender na escola. Um projeto de sociedade passa, fundamentalmente, pela escola, e isso exige dos agentes a necessidade de dialogar, de estudar possibilidades de abordagens, repensar processos, inclusive menciona a não didatização do DH, que corrobora com o que autores defendem – a exemplo de Candau (2013a) e de Carbonari (2009), que propõem uma abordagem para além de conteúdo.

*“Por sinceridade, assim, gente, eu tinha um menino autista e existia um [...] não, não é preconceito, as crianças faziam essa diferenciação. Víamos que as outras crianças não queriam brincar com ele, porque ele vinha de anos anteriores, em que era muito difícil, né? Ele chorava muito, ele só batia, mas no final do ano foi tão bonito de ver, assim, ele no grupo, né? O grupo o reconhecia. Quando a gente se sentou com o grupo, explicou e começou a dizer para as crianças o porquê de algumas coisas, e que ele precisava, às vezes, sair da sala e correr e chorar, né? E que ele tinha momentos de crise... Quando as crianças entenderam o porquê que isso acontecia, elas começaram a respeitar, porque pra elas perceberem, elas viram diferente que ele assim como eles tinha as necessidades dele. E a gente fez uma discussão, por muitos dias, sobre como cada um era. Como cada um ficava quando estava brabo, irritado. Então foi muito mais fácil, quando a gente conversou mostrando uma realidade. O meu medo, assim, é que essa questão dos Direitos Humanos vire algo didatizado. Tipo hoje nós vamos aprender a ter empatia, amanhã vai estar no meu planejamento que eu vou ensinar solidariedade. Sabe, não é desse jeito, eu acho que é buscar no cotidiano, nas situações que vão acontecendo, de conflito, de saber ouvir o outro, de conseguir falar bem de uma maneira respeitosa. É aí que a gente consegue garantir essa conversa, com eles, sobre direitos humanos”.* (Entrevistada C).

A entrevistada aponta, em sua narrativa, a abordagem dos Direitos Humanos manifestada a partir do exemplo, da concretude desses valores que perpassam uma educação libertadora, tendo que, necessariamente, os professores, os atores do campo, empreenderem e agirem em consonância ao que propõe um projeto

democrático, inclusivo, que tenha como motriz as DNpEDH, tradução de uma perspectiva de EDH. Ainda, traduz os DH como valores necessários, capazes de servir de diretrizes para nossas ações diárias, nossa cultura e nossas concepções. Destaca o papel da educação infantil, a que se refere como primeiros anos, de maior importância, para o trabalho de perceber, de reconhecer e outro, o coletivo:

*“A gente vai discutindo na escola na questão dos valores. E o problema é que nem todo mundo pensa eles, como direitos humanos. Você fala muito em empatia, mas quando a gente vai olhar para os nossos relacionamentos ali, adultos, a gente também não tem muito certo não, desse respeito, da empatia. Então a gente exige das crianças coisas que a gente não faz. Mas eu acho que é uma construção muito importante de acontecer, né? De eles terem esse respeito por eles, pelo que é diferente. Por isso, assim, então, a partir dessa fala que eu comecei a perceber a importância dos primeiros anos. Ali as crianças precisam se dar conta, entender esse processo de subjetivação, para que depois a gente consiga inserir elas mais nesse coletivo. Provocar a começarem a pensar que elas tão num grupo, não que antes não tivesse, mas vão percebendo o outro, mas eu acho que são processos de desenvolvimento. A gente também muitas vezes não entende esses processos”. (Entrevistada E).*

Outra entrevistada também corrobora com a ideia de não “didatização” e questiona como promover um ambiente e construir um projeto de DH, como abordar a temática:

*“Eu acho que eu vejo a formação da universidade. A universidade forma para o trabalho. Acho que ainda continua ensinando um jeito de dar aula e de não olhar para a criança. No magistério, eu vi muito pouco sobre os bebês e a importância dos primeiros anos na minha formação. E acho que os Direitos Humanos se vê assim: ‘ah, a gente precisa trabalhar com as crianças, isso e isso’, acho que não se vê de maneira global. E pra mim não é dizer ‘as pessoas têm direitos, têm deveres’, que a gente vive na sociedade, que a gente precisa respeitar. Tu aprendes na vivência e não sentando e dizendo. Eu não vejo, na minha formação e nesses processos de escrita, que houve uma discussão sobre isso, sobre como isso vai se dar, tanto que na escola, quando a gente fala, tinha lá alguém que falou sobre os valores e como a gente vai mostrar valores pra criança? Se entrou numa discussão, porque ficou todo mundo meio perdido. Como vamos mostrar pra uma criança a empatia? Será que é ir lá e dizer pra ela ‘olha, tem que ter empatia’. De que maneira vamos trazer isso? E muitas vezes é nomeado, mas de outras maneiras [...]”. (Entrevistada E).*

Candau e Sacavino (2013, p. 63) concordam com a necessidade de superar os saberes construídos a partir da transmissão de conhecimentos. Não se constrói

uma prática ou um projeto alinhado à perspectiva que se propõe a partir de uma “transmissão”:

Partimos da afirmação da necessidade de “desnaturalizar” a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente. Defendemos a tese de que não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de educadores de uma visão político – filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

O fato de que não há materiais prontos ou cartilhas para abordagem dos DH ou de um projeto de educação em DH para se seguir é uma reclamação constante. Talvez seja o motivo de que práticas nesse sentido não se mostrem mais expressivas ou constantes – o que não significa que não aconteçam. É que pensar numa proposta não envolve a transmissão de saberes ou a abordagem de determinados temas. Trata-se de uma apropriação e de uma intencionalidade do professor, do ator social, de mobilizar-se nesse sentido. Um compromisso ético, político e estético.

Não bastam cartilhas ou leis, embora estas últimas sejam fundamentais e decisivas, especialmente para mobilizarem discussões. Mas acredita-se que não sejam elas suficientes para promover uma educação libertadora. Por isso, não é suficiente que haja um arcabouço jurídico elaborado, é preciso investir na formação e na construção de mentalidades, abrir corações e investir numa formação capaz de atingir o imaginário social. Empreender políticas que sejam capazes de, de forma sistemática e consistente, defender uma educação que supere a ideia das cartilhas, dos projetos prontos. Mas que alertem, enquanto agentes do campo, para aquilo que se naturaliza.

Nessa perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não será construída uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. Candau (2013b) refere alguns pontos para se pensar uma educação comprometida com os DH: afirmar uma visão política da educação; promover uma ética do público e da solidariedade; construir uma cultura

de direitos humanos; promover uma educação intercultural; e formar educadores como agentes culturais e sociais.

A professora B adverte sobre adequar o “falar”, referindo-se às diferentes formas de abordagem, respeitando as faixas etárias e empregando metodologias adequadas. Logo ao iniciar, aponta que, quando se adota a perspectiva dos Direitos Humanos, “*estamos falando de educação*” (Entrevistada B).

*“Acho que agora estamos falando de educação. Mas é uma coisa pra além disso. É uma coisa que perpassa diferentes setores da sociedade e não é algo de idade, não tá vinculado assim: a partir dessa idade você pode, né? (...) todos os conhecimentos vão ser, digamos assim, no caso, você não vai falar pra uma criança do berçário da mesma forma que vai falar pra uma criança de oito anos sobre um assunto. Isso tem a ver com metodologia. Mas o assunto não tem problema de trazer, por exemplo, de ter imagens, de ter objetos e ter várias coisas que as crianças podem estar vivenciando, desde muito pequenas, porque estão sempre enxergando e aprendendo. Mas isso pode estar nas relações”.* (Entrevistada B).

A partir dessa fala, é importante observar que o “PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões [...]” (BRASIL, 2006, p. 25), além de destacar três abordagens:

Transversalidade, vivência e globalidade: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. (BRASIL, 2012, p. 10).

E expõe que aborda as questões que julga necessárias e busca a adoção de estratégias metodológicas, a partir do planejamento, trazendo a intencionalidade para o cotidiano, reforçando que não há necessidade de haver processos de exclusão no contexto da escola, para se trabalhar com questões que, de algum modo, tratam disso:

*“Eu, como professora, faço isso. Planejo a partir de uma história, uma imagem. E faço o movimento de planejar, não espero chegar a demanda. Pensando nesse ano, nas duas turmas, não identifiquei nada de necessidade. Não enxerguei processos de exclusão. Eu não preciso que tenha uma situação problema pra falar sobre isso. É o caso dos indígenas, nós não temos na turma. Mas abordamos. E sempre é ponto*

*de vista, como vai propor e em que lugar vai colocar o negro, o indígena, quando a gente fala em turmas que temos uma minoria [...]. Esse ano nós iniciamos um projeto que não deu pra continuar, por causa da pandemia, com relação a princesas, que foi uma coisa que apareceu na turma, uma curiosidade. Sobre os estereótipos e era esse nosso caminho: que ideias as crianças tinham de princesas e príncipes e as famílias, porque buscamos isso com as famílias - quem eram as conhecidas, tanto dos contos de fada quanto as reais. Paramos no meio do caminho [devido a suspensão das atividades, em decorrência da pandemia], mas acho que devemos olhar diferentes assuntos e provocar a pensar sobre isso. Quando as crianças falavam muito sobre isso, que basicamente só iam ao baile e beijavam - esse era o trabalho das princesas - nós propomos a pensar as características físicas, as relações, os cabelos, o trabalho das princesas. Ali tínhamos um prato cheio pra muitas coisas, e acho que é isso, aproveitar as situações que as crianças trazem e abordar, sem medo. [suprimido, a pedido] A escola propôs a criação de fantoches, representando a família. Enviaram modelos de família. Um pai, uma mãe e duas crianças. As características físicas eram estereotipadas, falavam de um tipo, de uma cultura. Conversamos, procurei a escola. Mas busquei desenhar, com a família. Fizemos os fantoches desenhados, em nossa família. Fizemos a proposta a partir disso”. (Entrevistada B).*

As políticas e as práticas continuam, mesmo com todos os discursos e discussões sobre a necessidade de uma educação libertadora, sobre a superação de padrões que levam a exclusões. Continuam a ocorrer práticas pedagógicas que, ao nosso ver, desenvolvem-se de modo acrítico, sem necessariamente um objetivo ou sem que se preocupe com os processos de inclusão ou exclusão. Perguntado à professora o que, na sua percepção, levaria a esses desfechos, ela explica:

*“Isso tem a ver com a concepção [...], aquela que falei antes. Quando conversei com a escola e com a turma, num momento, o que me disseram foi: ‘eu não sei fazer, não sei fazer diferente’ [...], o que mostra que precisa uma formação. Isso, sim, é um tema necessário e não tem. Não sei se o fundamental teve”. (Entrevistada B).*

Questionada se há movimentos que, de alguma forma, discutam a organização da rede em relação à abordagem de temáticas conflitantes, que gerem discussões e debates e são considerados, por eventuais movimentos conservadores, como temas não pertinentes à escola ou assuntos que não garantem a neutralidade esperada da escola, ela respondeu:

*“Eu não vejo, da rede, movimento para isso [para falar ou trabalhar DH]. Mas, como eu falei, tem a questão da inclusão, por exemplo, das pessoas com deficiência. Aí eu vejo. No DOC aparecem essas questões, também,*

*como aparecem lá na BNCC, mas não na prática ou nas formações. Mas a gente teve um encontro do AEE [Atendimento Educacional Especializado], esses dias (eu não queria falar), mas eu achei muito fraco. Foi só matação de tempo, meio que encher linguiça. Não tem consistência, não tem força de ação depois”. (Entrevistada B).*

Existem documentos constituídos para orientar as políticas públicas intersetoriais. O PNEBH propõe, no seu art. 4º, o processo sistemático e multidimensional, além da necessidade de fortalecer práticas individuais e sociais:

Art. 4º: A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: [...] V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012, p. 2).

A rede, ao não articular ou invisibilizar tais questões, não falha no cumprimento desse pressuposto legal? E os grupos de discussão, que organizam e articulam discussões, não são modos e maneiras de garantir uma educação tal como propõe a DNpEDH? O ator implementador da política pública tem, então, como já se observou a partir de movimentos organizados sem a interferência da gestão pública, condições de propiciar movimentos e discutir formações que vão ao encontro das DNpEDH.

A entrevistada aponta para a questão do racismo estrutural – e que o município, os professores (ou a maioria deles), imersos nesse racismo estrutural, baseados num mito da democracia racial, não observam a necessidade de formações. Ao que indica a entrevista e o conjunto de formações oferecidas, há uma preocupação em relação a determinados temas que, de certo modo, contemplam discussões coerentes e necessárias. Mas observa-se a necessidade de um conjunto de formações capazes de promover a crítica, trazer à tona discussões e desconstruir verdades, desnaturalizar processos de dominação que, nesse contexto, são históricos.

*“Vou aproveitar e contar uma coisa do quanto a gente precisa mudar. Eu tava falando antes desse grupo, né, do nosso grupo antirracismo, do quanto é um processo aberto e de construção. Um dia eu tava trabalhando, assim, eu tava planejando em casa nesse momento. E tinha usado um banco de imagens e tava trabalhando as partes do corpo humano. Tipo assim: olhos, boca, cabelo, num banco de imagens, já*

*criado, pronto, pra facilitar mesmo. Aí meu filho veio e disse: ‘mãe, mas nessas fotos não tem ninguém que parece comigo’. Eu quase morri. Eu peguei as imagens do banco, que a minha colega tinha feito e tava bem prático. Deixei de usar, embora tava prático. Fui pro Google procurar. Botei “olhos afro”, “perna preta”, é horrível, porque não tem. Se tu colocares boca, não devia aparecer boca de pele branca, preta? Não aparece. Só aparece de pessoa branca. Quando botei pernas, eram imagens sensualizadas, sexualizadas, isso mostra o lugar da mulher negra, como objeto sexual”. (Entrevistada B).*

*“Por exemplo, quando falei da imagem da família, quando fiz contato com a escola, a coordenadora viu. E eu fiz esse contato e ninguém tinha percebido, então é maior. Como o professor vai perceber, se ninguém percebe? O grupo nem viu. Tem um olhar aí perpetuando. E essa coisa, esse olhar da validação, eu vejo coisa positiva de mais alguém tá olhando e ajudando. Quando alguém olha o teu planejamento e te faz provocação, a fim de te fazer crescer, mas também coloca o professor num lugar de não saber - uma relação de desconfiança. O outro precisa olhar pra validar se é bom ou não. Me questiono sobre essa prática”. (Entrevistada B).*

A professora aponta que, por vezes, os gestores assumem um papel de auxílio e colaboração e podem contribuir com o olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Mas, imersos no mesmo arbitrário cultural, pode haver silenciamentos em relação a determinadas pautas. Nesse sentido, a entrevistada assume a questão de vigilância, referindo-se à perpetuação do olhar que legitima determinadas práticas. Conforme Rocha e Pereira (2018):

O gestor assume um papel central nessa nova forma de gerenciamento, a qual deve infundir essas atitudes e culturas além de instrumentalizar a conduta dos demais sujeitos para o alcance das metas propostas. Por outro lado, tanto o ensino quanto a subjetividade dos docentes “alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição)” (BALL, 2001, p. 109). Em contrapartida, configuram-se novas formas de monitoramento, ou também entendidas como regulação, que são os sistemas de avaliação, os quais se alinham os objetivos e estabelecem-se as comparações. (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 52).

*“É muito delicada essa questão. Quando tu falas, me passa um filme na cabeça e eu fico vendo direitos humanos das minhas crianças e daqueles professores angustiados na sala dos professores. Então, assim, direitos humanos relacionados à infância, eu acho que (pausa) tá faltando. Tá faltando investimento, ter mais coragem de se perceber o direito daquela criança ser do jeito que ela é, o direito de ter apoio necessário, o direito de construir o pensamento dela, enfim, é uma questão bem delicada. Tem certos direitos, mas não aqueles direitos que vão exigir desacomodar. Se*

*vai trazer problema é melhor deixar de lado. [interrupção], mas o direito de pensar, de agir, a gente vem construindo discussões sobre isso". (Entrevistada A).*

É difícil pensar em direitos se os agentes que seriam os promotores, os multiplicadores, sentem-se angustiados, em qualquer que seja o canto da escola. Esses que, incumbidos da tarefa de promovê-los, ou de garantir a construção de ambientes democráticos, necessitam da ousadia e da coragem para tornar a educação prática de liberdade. Faltam essa ousadia e essa coragem, necessárias para enfrentar os desmandos, os autoritarismos, de que regimes e gestões se utilizam, mesmo sob um discurso enviesado, pregando uma falsa democracia. Pior ainda quando se apropriam desses discursos e acreditam que suas práticas, por vezes construídas sob constrangimentos, sob a desconfiança do outro, ou sob o controle e a vigilância instauram o medo, a não liberdade, coisa que Freire nos provoca a investigar, a fim de compreender os fatores responsáveis pelo medo que paira sobre a prática, que cala os professores a ponto de imobilizá-los na consolidação de práticas pedagógicas:

Devemos investigar esse fantasma do medo que paira sobre a cabeça do professor quando ele dá aula. O medo da punição só pode ser uma porta aberta para os outros medos que bloqueiam o caminho da transformação do professor. Esses medos não serão razoáveis? Não serão sensatos? Será que estamos tão acostumados a temer a punição que nos censuramos antes de nos tornarmos uma oposição eficiente, ou até mesmo antes de almejar ser oposição? Como é que a pedagogia dialógica pode lidar com o medo que o professor tem da rejeição dos alunos, da resistência dos alunos? (FREIRE; SCHOR, 1986).

A própria entrevistada, no entanto, sinaliza a mudança, a resistência e a indignação presente, que pode vir a mobilizar os atores a empreenderem outras práticas e construir outra política pública. Nas palavras dela: *"O desafio é resgatar o profissional. E isso vai incomodar. Vai causar intrigas. Um diz que diz que. Em cima de discussões acirradas é que se consegue construir". (Entrevistada A).* Freire e Schor (1986) sustentam que só quem constrói e sustenta o sonho, um sonho que é questionado, que evidencia a contradição do sistema social, um sonho que se apresenta como contra hegemonia, que busca romper o establishment, gera medo, apreensão, angústia. Alguns atores não vivem esse sonho, por não reconhecerem a sua pertinência

O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o status quo, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão lutando contra o status quo. Você está vendo? Então, você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho. (FREIRE; SCHOR, 1986).

Deve-se assumir os medos e os riscos de construir uma educação que supere hegemonias e se apresente antagônica a quaisquer formas de dominação e posicionamentos contrários e claros a qualquer violação ou formas de negligenciar direitos. Esses valores apreendidos pelos sujeitos devem tornar-se compromissos de existência e serem incorporados à vida humana e às práticas do cotidiano:

A perspectiva da educação em direitos humanos que assumo está orientada a promover um compromisso existencial com a incorporação dos direitos humanos nas nossas vidas e práticas cotidianas. Não pode ser reduzida a uma dimensão meramente cognitiva, sem negar a importância da aquisição de um corpo de conhecimentos atualizado sobre essa temática. Nesse sentido, as estratégias metodológicas a ser utilizadas têm de ser coerentes com uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos direitos humanos e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos na nossa sociedade. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 310).

Assegurar direitos e comprometer-se com a garantia deles, sem negligenciá-lo, exige posicionamento claro, defesa e instrumentalização a partir de projetos políticos de educação transparentes, construídos e sustentados pelo coletivo. Os direitos, como a entrevistada narra, são defendidos na medida em que isso não gere conflitos, não exija “desacomodação”. Não se articulam redes ou ações intersetoriais que promovam e fortaleçam o coletivo no sentido de garantir os direitos daqueles menos fragilizados. Importa ponderar que, ao tratar de violações, não estamos nos referindo a casos graves, somente. Mas àqueles que envolvem o chamamento da família, a convocação para que ajam em prol de uma solução, em prol do desenvolvimento.

Um fato relevante é pensar qual é a autoridade e como ela se manifesta, na cultura local – capaz de fortalecer práticas, nessa ideia, ou de suprimir, esvaziar. Há um compromisso político-partidário, convém recordar a fala de uma entrevistada, que afirma que “[...] a política impede. No momento em que a gente vai chamar os pais e precisa de um atendimento, a escola está se empenhando, buscando

*alternativas, mas a família também vai investir, mas a gente não pode porque a família vai buscar a secretaria de Educação [...]”.* (Entrevistada A).

Essa ação da escola pode gerar interpretações e ser questionada, segundo ela. Outra entrevistada refere-se aos desdobramentos de atitudes que possam não “agradar” às famílias: “a gente não sabe como vai chegar”. Outro aspecto que pode ser posto em discussão seria o papel dos interlocutores (equipes de direção, coordenação) com a entidade mantenedora (secretaria, assessores, técnicos). A fala da entrevistada pode remeter a uma relação de desconfiança daqueles que falam, que articulam em nome dos profissionais, em instâncias de supervisão e controle.

## **8.2 Em Busca do Conceito: o que são então os Direitos Humanos?**

Um dos movimentos realizados nas entrevistas é buscar a compreensão que os docentes entrevistados construíram ao longo de suas trajetórias em relação aos Direitos Humanos. Como já mencionado, autores como Carbonari (2009) relatam a cooptação de sentidos da temática dos Direitos Humanos, além da frequente utilização da categoria, de forma deturpada pelo senso comum, que o associa a “direito de bandido”, “defensor de bandido” ou até mesmo ao “bandido bom é bandido morto”. Isso aponta o desconhecimento que paira no imaginário social sobre o conceito e aplicabilidade dos Direitos Humanos no cotidiano, na vida das pessoas.

Tais interpretações e leituras equivocadas contribuem para uma desconfiança, por parte da sociedade, que, sem informação, nutrem um sentimento de desconfiança e até negação dos direitos humanos como direitos fundamentais. Não reconhecem que o direito à vida, à democracia e à educação são construções e conquistas das sociedades. Não são, portanto, direitos natos.

Segundo Bedin e Tosi (2018), essa associação dos DH ao bandido, que privilegia aqueles que cometem crimes, infringem as leis, ou ainda de que são direitos ou concepções de partidos de um espectro político ou de outro:

Trata-se de um entendimento distorcido e perigoso, uma vez que os Direitos Humanos não são de esquerda ou de direita, são os alicerces da nossa Constituição e do nosso pacto social, são o padrão mínimo de uma convivência civilizada: sem os Direitos Humanos voltamos à barbárie do estado de natureza. (BEDIN; TOSI, 2018, p. 48).

Carbonari (2009) chama atenção ao viés punitivista, à associação dos DH ao crime, à violência, à transgressão e alerta sobre a necessidade de repensar o

conceito e esclarecê-lo. Se não o fizermos, é possível que interpretações equivocadas, o desconhecimento sobre do que tratamos, impulsione e fundamente, na sociedade, ideias fundadas a partir dessas percepções.

Outro agravante é que, se não há o reconhecimento dos Direitos e da necessidade de construir um projeto societário consoante aos DH, os agentes multiplicadores, os atores das políticas públicas, com poder de influência, de discussão e de participação nos espaços de debate e formulação dessas políticas, não se mobilizarão no sentido de fazer presente as reflexões, as pautas e o motor de mudança sobre os projetos em curso. Por isso, antes de qualquer interpretação dos dados obtidos no campo, é preciso reconhecer as concepções daqueles que estão à frente da política e contribuindo na sua implementação: os professores, atores com grande potencial de participação e, se bem instrumentalizados e estudados, podem construir projetos progressistas e comprometidos com essas ideias.

Um dos desafios é fugir, no momento da entrevista, de questões capciosas ou incapazes de captar as percepções daqueles sujeitos. Isso porque, em temáticas delicadas, o papel do entrevistador é fundamental, a fim de se colocar numa posição de ouvinte, mas tendo a clareza de que é possível que o entrevistado, a fonte, construa um discurso – que esteja em algum sentido desconectado com a prática ou corresponda às expectativas do interlocutor e não necessariamente à realidade.

Os atores das políticas públicas têm suas ações concretizadas a partir de ideologias, interesses, além do poder discricionário. As políticas públicas são as ações do governo que vão ser interpretadas pelos atores, responsáveis pela implementação, ou também chamadas de contexto de prática. Importa reforçar que há um percurso a ser trilhado, do texto oficial da política pública (quando ela é formulada) até a implementação, tanto que os estudos de política pública surgem para identificar quais processos ocorrem, quais as dinâmicas envolvidas no percurso da política pública, do texto oficial ao contexto de implementação. A nossa hipótese é que a participação dos atores, dos agentes que interpretam o texto e estão no chão da escola, exercem poder significativo. Ou seja, os valores, as concepções e toda subjetividade do sujeito é considerada no processo. Há, portanto, uma teia de interesses. O ator social investe, interpreta, ressignifica e coloca em prática aquilo em que acredita, o que ultrapassa o âmbito do controle, do texto e das hierarquias.

Esses atores, imersos numa cultura que nega os Direitos Humanos ou associa-os à marginalidade têm suas concepções construídas a partir das experiências.

A partir do que pensam os atores que implementam a política pública, observar-se-á a maior ou menor probabilidade de uma prática alicerçada à DNpEDH efetivar-se ou concretizar-se enquanto proposta e projeto societário. Por isso, em um dos momentos de entrevista, buscou-se ouvir os entrevistados sobre suas concepções sobre os DH. As respostas obtidas seguiram uma perspectiva de associar os DH a uma preocupação com as individualidades, com o respeito ao outro, além do direito de viver. Nesse viés, apenas uma entrevistada utilizou-se de uma fala que, de certo modo, apresenta uma visão diferente das demais. Quando questionada, logo narrou um sentimento de revolta, e o explicou. A seguir, compartilham-se excertos sobre os posicionamentos e as concepções de parte dos entrevistados:

*“A pessoa ter o direito de ser quem ela é, de ir e vir, de poder se expressar tendo que ser respeitada, em todos os seus sentidos, independente de raça, cor, idade, né?”* (Entrevistada D).

*“É que são várias questões. São várias questões, é do sujeito poder ser reconhecido na sua individualidade, ser respeitado na sua história, no seu social, pra mim é isso. Ter um lugar individual, o jeito de dizer, na sua individualidade ser respeitado, na sua história, no seu social, né, para mim é isso. Ter um lugar individual respeitado dentro do social e esse social respeitado”.* (Entrevistada B).

As entrevistadas anteriormente citadas expõem sobre os direitos fundamentais e sua compreensão. Apontam a questão da diversidade étnico-racial, a idade (intergeracional), além do respeito ao sujeito, em todos os sentidos. A segunda narrativa traz “ter um lugar individual, respeito dentro do social e esse social respeitado”. Essa fala nos provoca a pensar sobre o espaço dos indivíduos, inseridos numa lógica coletiva, que acabam, por vezes, tendo negado o direito à diferença. Tratar de forma igual não significa oferecer os mesmos recursos, mas olhar de forma a suprir as necessidades.

Cada sujeito, a partir do universo em que vive, tem necessidades diferentes. A discussão sobre a igualdade e a diferença, bem como suas tensões, são discutidas por Candau (2008a). Num de seus trabalhos, a autora evoca Santos (2006), que afirma que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos

inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (CANDAU, 2008a, p. 462). Não se trata de tratar os diferentes iguais. A busca é por uma educação capaz de reconhecer as diferenças, não para superá-las, mas para compreender suas origens e no que se diferem.

Há uma interpretação comumente utilizada, especialmente em temas polêmicos, como as cotas. Paira no senso comum a ideia de que as ações afirmativas seriam discriminatórias, por oportunizarem a todos, por exemplo, o acesso à educação de nível superior no Brasil. Quando o argumento é justamente o oposto: é considerar as diferenças para buscar uma igualdade, no que se refere ao acesso a um direito humano e reforçado na Carta Maior de 1988.

Ainda, Candau (2008b) sugere uma abordagem de educação intercultural (pela relação com a mediação dos Direitos Humanos) que identifica a cultura como algo dinâmico que se regenera e/ou reproduz e tem como base o reconhecimento da diferença. Assim ocorreria, tanto no mundo social quanto no contexto da escola – que supera a apatia e o conformismo em relação ao dominante, ao hegemônico e se contrapõe a partir da discussão e da construção de uma valorização da diferença, na construção de uma igualdade possível. Em relação ao contexto de diferenças, de abordagem de temas sensíveis na escola, Candau (2016), em outro texto (2016), cita alguns desses temas, que evocam as diferenças:

Relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros, são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade. Tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs. (CANDAU, 2016, p. 804).

A autora expõe a “crescente sensibilidade” que se manifesta em diferentes espaços de interação, sobre a discussão dessas temáticas. Ressalta a autora que, por vezes, não se sabe lidar com as diferenças que se impõem e apresentam-se nas escolas com intensidade. Por isso, Cadau recorre à Emília Ferreiro, que propõe encarar as diferenças como vantagens pedagógicas. Afirmar e reconhecer as diversidades, sem movimentos de opressão, de exclusão, resgata a humanidade daqueles despossuídos, daqueles de baixa autoestima, dos sem privilégios. Nesse sentido, corrobora com a ideia de vivência dos Direitos Humanos, de práticas

educativas libertadoras e construção de um mundo em que caibam vários mundos. Mas a sugestão de Candau (2006; 2008) e das entrevistadas é também apontada nas DNpEDH, quando expõe os princípios para Educar em DH, destacando as diferenças e as diversidades, contrariando as lógicas daquilo que é comum – da ideia de padronização, de homogeneização e daquilo que é nacional (como definir a identidade desse nacional, num país continental, tão diverso?).

Como pensar a educação e o reconhecimento da diversidade, da emergência da transformação, em face a desafios como uma política curricular neoliberal, que centraliza as ações? Em resistência a qualquer forma de imposição, de prescrições, a DNpEDH mostra-se um documento flexível e a BNCC, de algum modo, pelo menos no âmbito das 10 competências gerais, possibilita o exercício de uma educação que se coaduna com os DH, a EDH enquanto projeto societário que se almeja. As DNpEDH (BRASIL, 2012, p. 20), ao encontro da fala das professoras, expõem:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: [...] III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; [...] art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: [...] V - Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Importante que, das falas das professoras, evidencia-se uma preocupação com o sujeito – em garantir o direito do sujeito, da pessoa humana viver de forma plena e livre, independentemente de qualquer marcador de diferença. Além disso, observa-se uma preocupação com a relação ao indivíduo e o coletivo. Candau e Sacavino (2013) defendem que só é possível uma construção de um projeto alicerçado nos Direitos Humanos, que exigem a “Formação da consciência de ser sujeito de direitos [que] significa também poder desenvolver, na prática e na construção da cidadania, a articulação dos direitos de igualdade com os de diferença, assim como os direitos individuais com os direitos coletivos (SACAVINO, 2009, p. 101). Além disso, a autora reforça explicando a dimensão individual e coletiva:

A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e

confiança nas próprias possibilidades. A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença. (SACAVINO, 2000, p. 27).

No mesmo artigo em que defendem a formação de educadores numa perspectiva de direitos humanos, Candau e Sacavino (2013, p. 64) expõem que é um movimento coletivo, multidimensional, que trata “de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas.”

A transformação dos DH em práticas coletivas, mediante a construção de um cotidiano que seja permeado por liberdade, democracia e construção coletiva, é desafiada pelos índices que ditam conteúdos, posturas e transformam o currículo. As reformas e os movimentos hegemônicos, que veem a única possibilidade de transformação das relações sociais a partir da via do mercado – do capital, que se expande a partir das lógicas neoliberais, gerencialistas de formular e implementar políticas públicas, além da naturalização das exclusões e do não reconhecimento da necessidade de mudança. Reformas como a Base Nacional trabalham sob a égide das competências e são formuladas a partir da influência e intervenção de atores não estatais, representando instituições vinculadas ao mundo empresarial, que observam a educação como possível fonte de recursos e como projeto de sociedade a serviço do mercado.

Observa-se, por exemplo, o avanço do conceito de competências e outros valores que se apresentam nos documentos, inclusive se observarmos a grande variação que houve das 1º e 2º versões da Base em relação a 3º versão, que é produzida num contexto de golpe, que destituiu Dilma Rousseff e abriu os caminhos para os novos atores (da iniciativa privada), travestidos de fundações, empreenderem e construir a política de educação que almejam para o país (que, logicamente, defendem sua visão de mundo, seus interesses e ideologias, que não casualmente não é a visão/projeto compartilhado por aqueles grupos não privilegiados numa sociedade patrimonialista e estamental). Prova disso é a intensificação de outras lógicas operantes na construção das políticas de currículo, a exemplo da BNCC, que não prioriza a questão da democracia, do combate às desigualdades, da diversidade (exclui pautas de gênero e é construída a partir da influência de projetos como Escola Sem Partido).

No artigo *Direitos Humanos Na Base Nacional Comum Curricular: Resistências Para O Trabalho Docente*, de Xavier Filha (2020), a autora busca realizar um mapeamento e identificar, a partir de uma busca simples, quantas vezes a categoria “Direitos Humanos” se apresentava na BNCC. No trabalho, ela afirma que:

[...] busquei encontrar a palavra direitos humanos no texto do documento nas partes que diziam respeito à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, conforme já anunciado. Embora me repita, reafirmo ter buscado a ‘agulha no palheiro’, tentando mapear a palavra e, quando não a encontrava, tentava pensar como os direitos humanos poderiam ser articulados com o que estava sendo tratado, que articulações seriam possíveis. Meu intuito era ver como o documento destacava, em seu texto, um termo tão importante e fundamental na educação das crianças. (XAVIER FILHA, 2020, p. 147).

Conforme a autora mencionada, há poucos destaques em relação ao uso da categoria Direitos Humanos, o que não significa, no entanto, que não haja, no documento, possibilidades ou outras práticas pedagógicas (expressas a partir de objetivos e competências) que coadunam com a proposta dos Direitos Humanos. É recorrente que nos deparamos com práticas inclusivas, democráticas e libertadoras nas escolas, especialmente na escola da infância, que consideramos ter mais espaços de reflexão e interpretação do ator social sobre o currículo.

Os textos introdutórios da BNCC, assim como as competências gerais, e o trabalho a partir de campos de experiência, possibilitam uma abordagem que vai depender, em partes, da formação docente e do reconhecimento do tema e de sua epistemologia, suas discussões no contemporâneo, para concretizarmos um projeto de educação que se alinhe a essa perspectiva. Para isso, destacam-se algumas narrativas que relacionam os Direitos Humanos a “oportunidades” e o “respeitar os diferentes”:

*“No momento que a gente trabalha na escola sobre respeitar os diferentes, dar oportunidade a todos, acho que tem a ver com Direitos humanos, né?” (Entrevistada A).*

Uma segunda entrevistada relacionou a categoria aos direitos da vida em comunidade, o direito à convivência e entender como se estruturam as relações e as variáveis determinantes para aquela organização:

*“Como eu vou te explicar, que palavras... Mas eu acho que os direitos regem a nossa vida de comunidade. A gente precisa aprender a olhar pro outro e conviver, eu acho que a questão da convivência em sociedade, em respeito, em entender o que são as minorias, porque as coisas se organizam de um jeito ou não [...]”.* (Entrevistada E).

A fala da professora vai ao encontro do artigo 5º das DNpEDH, quando expõe que a Educação em Direitos Humanos tem compromisso de formação para a vida e a convivência, pautadas e centradas nos DH. A vida em comunidade, nos tempos atuais, vem sendo modificada pelas novas configurações do mundo social (aumento da violência, do consumo como alicerce da existência).

Compreender como se estruturam as relações, como se constituem as desigualdades, é chave para compreendermos, por exemplo, a emergência de educar para direitos. Tem-se uma educação que desconsidera o território em que atua, as desigualdades e a violação de direitos daqueles que frequentam a escola, que se mostra insensível às realidades e indiferente às exclusões. Daí configura-se como uma prática de educação bancária, preocupada em reproduzir conteúdos, em reproduzir as práticas. Esses sujeitos, que assim se fazem educadores, desconhecem a ideia de educação integral – que não se restringe ao fato de estar no mínimo sete horas diárias na escola, mas a uma preocupação com o sujeito na íntegra, compreendendo que o ser humano não é fragmentado, tampouco criança em casa e aluno na escola, somente.

Entender a educação como processo contínuo e irrestrito: não se aprende somente na escola. Daí as discussões, muito presentes na educação infantil, que colocam em jogo dois conceitos, indissociáveis em se tratando de crianças: cuidar e educar. Apresentam-nos essa discussão, que paira sobre o senso comum, sobre uma possível dissociação entre ambos. É possível educar sem cuidar? Ou o inverso? Essa ideia de fragmentação da criança, do sujeito, vem sendo superada nas discussões, embora se mostre presente nos cotidianos e nas narrativas de professores, com menos frequência na educação infantil, talvez pela relação de dependência da criança com os adultos que a cercam.

Ainda sobre a ideia de convivência, a BNCC corrobora e aponta como um dos objetivos a serem construídos, destacando a formação com o sujeito integral, que tem o direito de conviver com os pares “e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o

respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. (BRASIL, 2018a, p. 38). Ao encontro disso, nas Competências Gerais da Educação Básica, propõe-se o exercício da empatia, do diálogo, além de

a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. [...] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018a, p. 10).

Mas há, também, resquícios de uma “revolta”, como consequência do uso dos direitos humanos, na mídia. Há um conjunto de programas sensacionalistas, com impacto sobre a opinião pública, que associa os Direitos Humanos com fins de proteção daqueles que cometem os crimes. A professora narra sua revolta, associando DH ao crime de assassinato. Mas logo explica seu sentimento, negando a pena de morte, criticando o sistema que existe hoje e propondo um sistema que reabilite:

*“Eu acho que é aquilo, respeitar a pessoa em todos os seus sentidos. Mas, assim, eu fico um pouco revoltada. Às vezes, quando se fala em assassinatos, ou alguma coisa, essas histórias que levam muito ‘ah, é direito humano’, a pessoa não pode, né? Não sou a favor da pena de morte, claro, né? Mas, às vezes, eu penso que se tu te colocas no lugar da família que perdeu o ente querido, deve dar tanta raiva. Mas, claro, tu não vais resolver com violência também. Por isso, a pessoa tem o direito de viver, de ser o que ela quer. Mas, se for um caso de violência, acho que teria que ter direito à reabilitação de verdade e não o sistema que a gente tem hoje”. (Entrevistada A).*

Um dos desafios, ao perguntar sobre Direitos Humanos, é que pode ser possível que os entrevistados, reconhecendo o caráter, o conteúdo e a discussão a que a pesquisa se propõe, não revelem, de fato, seus sentimentos ou suas percepções. Porque há um reconhecimento do “politicamente correto”, que não traduz aquilo que penso, mas corresponde àquilo que esperam que eu fale. Vamos recorrer a Dubet (2011) que expõe sua irritação com a discussão sobre cidadania e questiona, não nessas palavras: ora, quem seria ou se diria contra uma cidadania? O mesmo poderia ser transposto.

Poucos afirmar-se-iam contrários aos DH, pelo menos no momento de uma entrevista com fins acadêmicos. A maioria, é possível, tende a reproduzir os discursos que consideram mais apropriados ao contexto. Esse é um dos desafios. Se aqueles que constroem suas concepções não as falam por medo de serem execrados publicamente ou, no mínimo, constrangidos, o que não ocorreria na pesquisa, tendem a não reproduzir suas reais ideias e não há, nesse sentido, espaço para que sejam colocadas em discussão no debate.

### 8.3 Sinais de Práticas Alinhadas às DNpEDH

A partir das construções dos docentes entrevistados sobre o que são os direitos humanos, investiu-se em questioná-los sobre como se apresentam, em que momentos ganham concretude e vão além dos discursos. Para a promoção de práticas, é preciso que se vislumbre a necessidade, mas não somente isso. Faz-se necessário olhar para as rotinas, para o currículo oculto, para as organizações e dinâmicas, a liturgia da escola e buscar responder: a que práticas servimos? Os relatos a seguir ocorreram em resposta à questão: é possível pensar em Direitos Humanos na Educação? Quando?

*“Em todos os momentos, assim que tiver oportunidade. Não tá relacionado à disciplina de ensino religioso. Na história, quando começa, como foi povoado o país, a questão da escravidão”. (Entrevistada F).*

*“Na relação com o outro, na convivência, nas atitudes, no dia a dia. Todos os dias, nas ações das crianças. Conforme tu vais observando, tu vais planejar nesse sentido”. (Entrevistada B).*

*“Tu trabalhas isso durante, ao longo do ano, né? Vamos supor, quando tu trabalhas uma história, tu estás trabalhando isso. Mas não parar uma semana pra [...], claro que agora trazem no calendário, assim, as datas, mas eu gosto de trabalhar durante o ano. E a escola não faz esse movimento, um momento específico para isso”. (Entrevistada D).*

*“É que depende do tema. Alguns assuntos são complicados de as crianças entenderem. Mas a questão da fome dá, porque eles almoçam na escola, então quando tu estás ensinando “vamos comer tudo, porque tem criança que não tem, que passa fome”. Nesses links tu estás transmitindo pra criança que tem realidades diferentes. E assim se constrói uma proposta. Tu não tá levando pra ver, mas daqui a pouco ela*

*tá passeando com a mãe, ou pai, e ela vê na rua, vai lembrar”.* (Entrevistada C).

*“Quando falamos em olhar atento com a criança. Estabelecer o que a gente pensa, eu acho que sim, que a gente falar sobre o direito da criança, sobre respeitar ela, sobre respeitar a infância, se entende por direitos humanos. (Entrevistada F).*

*“Eu acho que [...] eu vejo assim, ó, nas pessoas que estão trabalhando próximas a mim. Na minha escola, sim, eu acho que as professoras que estão ali tentam ter um cuidado assim com esse respeito de ouvir as crianças e eu acho positivo”.* (Entrevistada D).

*“Direitos Humanos acho que são direitos, algo que as pessoas têm, de respeito à sua cultura, sua raça, sua forma de ver e viver a vida, sua opção sexual, para mim é isso”.* (Entrevistada A).

*“Sobre os Direitos Humanos: O olhar, a escuta para a criança. Sobre como a gente pode garantir ou como não, porque às vezes as pessoas se prendem ao que o palestrante falou, e aí acabamos na caixinha, que a gente não quer. Como pensar em garantir os direitos que as crianças têm sobre se expressar, ser ouvida, brincar. Principalmente, como nós olhamos pra criança, de modo que seus direitos sejam garantidos”.* (Entrevistada E).

As entrevistadas narram o caráter sistemático, transversal e multidimensional dos Direitos Humanos e chamam a atenção para o currículo oculto,<sup>12</sup> o reconhecimento das diferenças, além de identificar o outro como sujeito, com o direito de expressar, de brincar, ser ouvido e colocado a par das contradições da sociedade. Além disso, chamam a atenção para o planejar sobre isso – a intencionalidade pedagógica. Quando mencionamos o currículo oculto e o contexto das diferenças, não se quer pregar a falsa ideia de que é o acaso que comanda as práticas pedagógicas. Estaríamos sendo irresponsáveis ao cogitar isso. Embora se observe os avanços de práticas que, observando as liberdades e a gestão democrática, se descaracterizam, ignoram as autoridades, as aprendizagens.

Paulo Freire seguidamente é criticado por educadores que não realizaram a leitura profunda de seus trabalhos. Apenas se aproximaram de conceitos fragmentados ou releituras de terceiros que, muitas vezes, cooptam o sentido e significados, transformando-os a serviço de interesses. E o argumento geralmente é

---

<sup>12</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

que, depois de Paulo Freire, a educação virou “isso” porque se sustenta no senso comum a imagem da escola como espaço de obediência, de mandos e de autoritarismos. E essa escola é, para alguns, a melhor, porque aprisiona os sujeitos e os impede de ver além. Mas não é nesta que acreditamos, especialmente porque estamos discutindo os Direitos Humanos, uma educação construída (de forma contínua) contra a barbárie.

O currículo oculto envolve os saberes, as concepções daqueles atores que, imersos, interpretam os textos oficiais e os colocam em prática. Além disso, é tudo aquilo que não está dito: a forma com que os ambientes são organizados; as estruturas e regras (e as dinâmicas que envolvem sua construção), como se organizam as hierarquias; quais os valores em evidência, que são adquiridos e transmitidos; como são tratados os atores e seus direitos; como se estruturam as relações sociais, os tempos. O currículo está no centro do poder, não só o escrito, o texto, mas as ideologias que se encontram nele explicitadas ou não. Partiu-se de um conceito de educação – como espaço dos conflitos e das contradições, como microuniverso da sociedade, e, portanto, reproduzindo suas lógicas e dinâmicas. Contudo, quando os atores transgridem no sentido de colocarem em prática aquilo que pensam e acreditam numa educação, observados os princípios éticos, estéticos e políticos, constrói-se a educação que pensamos.

Não se trata de transgredir as leis, nem de infringi-las, tampouco defender pontos de vista individuais (agindo de forma egoísta), mas de observar o projeto do coletivo (da escola, da comunidade, dos atores). Para alicerçar práticas de mudanças, são fundamentais algumas perguntas: a) Para quê?; b) Por quê?; c) Como?; d) Esse é um interesse coletivo?; e) Incluímos ou excluimos?

É possível que seja a transição da pedagogia do conformismo, do medo, para a pedagogia da ousadia, da libertação, do reconhecimento de que é necessário e possível mudar ou, no mínimo, opor-se e expressar claramente a quê, assim, construindo e fortalecendo os coletivos que têm maior poder de mudança. Entretanto, para concretizar projetos como o que se propõe, intervenções são necessárias em contextos de reformas, com o objetivo de garantir uma educação para todos e a serviço da cidadania e dos direitos. Para isso, há impedimentos, empecilhos e desafios que se apresentarão. O olhar reflexivo sobre as práticas, o formar intelectualmente, de forma a subsidiar os questionamentos, exige um trabalho cauteloso e minucioso.

A escola padrão, homogênea, garante certo comodismo, pois não é afetada pelo que ocorre fora dela, continua sem se importar, reproduzindo práticas naturalizadas pelo tempo e história. Quando as professoras narram sobre diferenças, sobre a pluralidade, mostram também evidências e avanços nas formas de olhar, nas concepções e a necessidade de mudança – embora reconheçam a dificuldade que isso pressupõe. Uma das entrevistadas diz, quando questionada sobre o papel dos atores na influência sobre o tom da política (que vamos detalhar mais adiante):

*“O professor fica com o dever de ter um olhar atento, de levar em consideração cada aspecto da criança. Dever de contemplar as necessidades dela e pensar nela diretamente. Que isso é fácil, não é. Acho muito difícil. Se eu tenho 12 [alunos], eu tenho 12 olhares. O professor tem o dever de ver o que está sendo solicitado, o que ela demanda. Mas se a família tem outras preocupações, é mais difícil”.* (Entrevistada C).

A escola por vezes priorizou a homogeneização, a padronização. Quando a instituição, a partir de seus atores, vislumbra e prioriza uma pedagogia da diferença, ela rompe com um padrão de exclusão, de seleção. Conforme Moreira e Candau (2003, p. 161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-los e neutralizá-los. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diferença e para o cruzamento de culturas, constitui o grande desafio que está [a educação] chamada a enfrentar.

Nessa perspectiva, a escola rompe com um daltonismo cultural que se fundamenta no não reconhecimento da diferença, tampouco da cultura como processo de contínua elaboração e ressignificação. A educação é processo que precisa “negociar” com a cultura, se posicionar em relação ao hegemônico, ao naturalizado.

O que a EDH pretende é a constituição de uma cultura de respeito integral aos direitos humanos. Assim, sua finalidade é mudar condutas para criar práticas sociais, é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro. Esse processo deve pautar-se em três esferas principais: a) informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia; b) valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e atitudes coerentes com eles; c) capacidades para pôr em prática com eficácia os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida diária [...]. (SILVA; TAVARES; 2013, p. 55).

Recordando que a EDH é, em essência, uma educação política, esses processos formativos, por sua vez, devem “incluir a construção de uma pedagogia como reflexão e teoria da educação, que expresse uma perspectiva política” (SILVA, T., 2007, p. 386), para adequar-se às exigências próprias dessa área.

Importa evocar a narrativa da professora que conta sobre o projeto desenvolvido no ano de 2020, com seus alunos. Embora a ideia não seja repetir a transcrição da fala da entrevistada, que narra sobre o projeto que vinha construindo e que tinha muitas abordagens críticas, que discutiam os papéis sociais, mesmo que no universo das histórias, dos contos de fadas. A entrevistada narra que há uma preocupação com as questões de gênero, com as questões étnicas e, inclusive, discussões sobre as funções no mundo do trabalho. Uma abordagem dentro do projeto, que instaura a perspectiva de abordar determinadas temáticas a partir do cotidiano – criando espaços e propostas que discutem questões e mobilizem as famílias.

Diferente do pré-teste, que apontou ainda uma abordagem muito preocupada com as datas comemorativas, há sinais de mudança e da construção de um outro projeto de educação. Na história da educação infantil, o currículo organizado por datas comemorativas, por exemplo, mostrava-se muito comum. As escolas da rede estudada sinalizam, a partir dos entrevistados, avanços na proposta de educação libertadora, na valorização do currículo e do cotidiano da escola. Muitos dos professores narram que muitas abordagens ocorrem e se sustentam em um currículo oculto, a partir daquilo que os professores alcançam.

#### **8.4 Há Movimentos na Rede de Promoção ou que Sinalizam Indicações de um Projeto de Educação em Relação às DNpEDH?**

*“Não. Com essa abordagem, não. Mas os Direitos da Criança são direitos humanos. E isso se falou”. (Entrevistada F).*

*“Eu lembro de a gente comentar que isso aqui é meio que o que a gente chamava de temas transversais, mas não sei em que itens, onde está contemplado. Talvez perpassa camuflado, passa”. (Entrevistada D).*

*“É essa questão de ter estudado o ECA, os Direitos de aprendizagem... Acho que foi abordado quando estudamos os PCNs, ali que se comentou sobre os Direitos Humanos. Uma formação específica com esse assunto*

*eu não me recordo. Não que tenha sido deixado um momento na escola para tratarmos, conversarmos”. (Entrevistada E).*

*“Acho que tem uns movimentos, mas que não são desse cunho. Acho que são assistencialistas (entrevistador pediu pra explicar assistencialista), não pra resolver o problema. É meio que pra tapar o momentâneo, não pra construir algo. Por exemplo, nesse momento, agora tem crianças, famílias em dificuldades. Se vê pra solucionar o momento específico e não que fosse papel da escola nesse sentido, mas realmente poder instrumentalizar a comunidade a construir algo. O cuidado é mais assistencialista. Tipo, vou lá e levo algo pra eles, alguma coisa pra essa família. E não instrumentaliza a construir com suas possibilidades e ampliar essas possibilidades. É assim que eu vejo”. (Entrevistada B).*

*“Eu acredito que eu tenho bastante coisa para aprender, né, tanto que me colocaram no grupo que, por exemplo, tá discutindo as questões raciais. Que não é obrigatório, digamos assim, né, que é fomentado e foi iniciado pelos professores da rede, assim, né, de forma espontânea”. (Entrevistada B).*

*“Já teve formações assim, não com o tema, assim, “Direitos Humanos”. Mas tem algumas palestras para coisas assim, como, por exemplo, violência sexual. Já participei, na rede, de formações com temática toda assim, mas algumas palestras de direitos humanos, pelo que eu entendo, não sei. Depois pode até falar melhor, mas eles englobam muitas coisas, né, então eu acho que não sobre tudo, mas algumas coisas sim”. (Entrevistada C).*

Em relação às respostas dos professores entrevistados, a maioria refere que não houve formações, pelo menos não com essa titulação. Destacam, por exemplo, que houve formações relacionadas aos direitos da criança e à violência sexual, reconhecendo a necessidade de aprender mais sobre o assunto e evocando uma das discussões apresentadas logo no início deste trabalho: a polissemia e a amplitude do termo.

Afinal, de que direitos humanos falamos? Embora não ocorreram formações específicas com essa nomenclatura, houve movimentos de formação que trataram da criança como sujeito e das possíveis violações de direitos, conforme referido pela entrevistada em relação à questão da violência sexual, que foi tema de formação. Chama à atenção que os professores, embora não nomeiem, reconheçam alguns processos formativos como direcionados ou, no mínimo, relacionados à formação em Direitos Humanos.

Expõem uma indefinição quando afirmam que “englobam muitas coisas”. Uma das entrevistadas, no entanto, expõe que a rede não elabora movimentos que visam de fato a promoção de ambientes favoráveis à conquista dos Direitos Humanos. Narra questões pontuais que, na sua visão, não resolvem o problema. De certo modo, evidencia uma discussão que se apresenta com certa frequência, sobre a elaboração de políticas públicas eficientes e capazes de dirimir desigualdades, o que não se resolve com políticas pontuais, ou isoladas, dado o caráter estrutural das desigualdades, que resultam em consequências como a pauperização da população e a perpetuação de uma sociedade fundada em privilégios.

### **8.5 Os Atores e o Papel no Processo (Contrários: BNCC, Liberdade dos Atores)**

Questionados sobre a importância de se trabalhar os Direitos Humanos na Educação Infantil, a maioria dos professores, conforme transcrição a seguir reconhece a necessidade deste trabalho.

*“Deve-se trabalhar Direitos Humanos na educação infantil. Eu acho que, quando a gente respeita as crianças, quando a gente ouve as crianças, quando a gente olha para criança e vê o que ela precisa, quando a gente vê, ‘se tem que ser’ essa criança. Se uma criança chega na escola com sono, por exemplo, acho isso um aspecto bem pontual. Se eu vejo o meu aluno, por exemplo, chegando na escola cansado, com sono, eu vou dizer: não, agora não é hora de dormir! Agora é hora de guardar as coisas! Eu não estou respeitando um direito dela de descansar. Esse olhar pontual sobre cada criança é uma forma de trabalhar direitos humanos, porque eu não sei como foi a noite dessa criança. Não sei o que ela passou em casa. Então, aqui na escola, se eu não assegurar que a criança se sinta bem, que ela se sinta segura, que ela se sinta bem para isso... Se uma criança tá com fome e a forma como ela se relaciona com outros colegas, também”. (Entrevistada E).*

*“Agora, na quarentena, a gente tá fazendo várias palestras que a gente escolhe os temas, tá? Por exemplo, um tema que agora eu me lembro, assim, que vem, é a escuta. Isso é uma questão de ouvir a criança, é direito humano. Sentamos para falar sobre a escuta”. (Entrevistada C).*

*“Sim, porque na educação infantil a gente trabalha com os direitos das crianças. A gente busca que elas sejam contempladas. E acho que, assim, pra ti ver, eu nem sei explicar sobre Direitos humanos, entendeu? Então, sim”. (Entrevistada A).*

*“O meu medo assim é que essa questão dos Direitos Humanos vire algo didatizado tipo hoje nós vamos aprender a ter empatia amanhã vai estar no meu planejamento que eu vou ensinar solidariedade sabe não é desse jeito eu acho que é buscar no cotidiano nas situações que vão acontecendo de conflito de saber ouvir o outro de conseguir falar bem de uma maneira respeitosa E aí que a gente consegue garantir essa conversa com ele sobre direitos humanos”. (Entrevistada E).*

De modo geral, as entrevistadas reconhecem a necessidade de abordagem do tema, já na educação infantil. Ressaltam, a partir de suas narrativas, a preocupação com o respeito com as crianças, entendendo-as como sujeito de direitos, respeitando os tempos, os processos de desenvolvimento e observando para que sejam acolhidas e sintam-se seguras no ambiente escolar. Ressaltam a abordagem de uma pedagogia do cotidiano, que é considerar o trabalho a partir dos DH sem necessariamente “didatizar” a temática, o que, inclusive, é a preocupação de uma das professoras que entende a necessidade do trabalho, a partir do cotidiano.

É quase unânime nas entrevistas o zelo para com as crianças – o que aponta para uma preocupação que indica a associação do conceito de cuidar e educar – ao nosso ver indissociáveis. Os professores também vêem a abordagem dos DH como necessários, mas uma delas expõe em sua narrativa a dificuldade de compreensão, de explanar sobre os Direitos Humanos, apontando a necessidade de formação continuada. Em outro trecho, a entrevistada B narra um projeto em que trabalha os estereótipos das princesas, bem como os trabalhos que elas podem executar, abordando inclusive as questões étnico-raciais. Quando a entrevistada E chama a atenção para não “didatizar”, refere-se a uma abordagem no cotidiano, em que se sensibilize o olhar para as oportunidades que se constituem como prática diária. O que não significa que não haverá situações pensadas e planejadas, com intencionalidade pedagógica para tratar de determinadas temáticas. Reconhecem as entrevistadas e o autor sobre a relevância desse processo de planejar sistematicamente. Mas o que se pretende construir, a partir da oportunidade de reforma, que pode desencadear discussões é um projeto contínuo, um projeto de ação política, ética e pedagógica, alicerçada numa pedagogia da transformação, do conflito. Opondo-se aos reducionismos que percebem a instituição escola vazia de conflitos, imune as contradições.

As entrevistadas narram sobre o que as DNpEDH vão nomear de transversalidade – que as práticas não ocorrem em abordagens isoladas, fragmentadas, mas o projeto se constrói cotidianamente, daí a importância dos atores. A necessidade de contextualidade, em que o contexto em que se está inserido seja totalmente considerado. No caso da EI, as crianças, suas experiências, as dinâmicas das quais participam no âmbito familiar, as crenças e as diferentes formas de organização da vida. E, por fim, o cuidado e a preservação de direitos.

A criança que chega à escola precisa ter seus direitos de sujeito preservados: ter garantida alimentação, saúde, dignidade, respeito as peculiaridades. A escola da infância é o lócus, o laboratório de experiências de democracia, de cuidado com o outro, de trocas de experiência. O lugar em que a criança precisa ser respeitada e construir experiências de sociabilidade (construídas no cotidiano). Os entrevistados apontam essa transversalidade – que é também o direito à educação, à alimentação, à saúde, ao respeito ao sujeito integral que ali está, já que a escola é

[...] um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007, p. 31).

## **9 O ATOR NESSE PROCESSO E OS DESAFIOS PARA CONSTRUIR UM PROJETO POLÍTICO, SOCIAL E PEDAGÓGICO ALICERÇADO EM DH**

Um dos desafios de pensar uma educação projetada a partir dos Direitos Humanos é identificar quem poderia empenhar-se no desenvolvimento de um projeto que siga essas diretrizes e que se concretize a partir da visão de uma transformação da sociedade. Mais do que isso: que organize e articule as políticas públicas, de modo a garantir uma educação consoante aos DH – que vislumbre as características da democracia, do coletivo e as empreenda num projeto de sociedade inclusivo, solidário e democrático, dentre outros muitos valores que poderíamos elencar como necessários e indispensáveis para uma educação que priorize o humano.

No entanto, o contexto apresentado, a partir do avanço do neoliberalismo, das reformas de Estado, do avanço do capital gerenciando as políticas públicas, torna-se cada vez mais distante a construção desse projeto. Em contrapartida, temas sensíveis têm mobilizado professores, quando reconhecem o estado das coisas. Daí a relevância de formações críticas, que desacomodem e alertem sobre a urgência da necessidade de transformar e de que a escola e a educação são instrumentos potentes e decisivos no avanço dessa proposta.

A aposta, então, nesse contexto desfavorável, é mobilizar os atores dos processos sociais, contribuindo para multiplicar as pautas ditas progressistas e empreender, a partir de uma abordagem neoinstitucionalista (agir por dentro), que consiste em observar os documentos orientadores, diretrizes, interpretá-las e, a partir delas, propor a construção de um projeto baseado nas DNpEDH. Há brechas para a autoria. Ainda, há garantias legais para o exercício e a liberdade docente. O uso dos campos de experiência, da pedagogia cotidiana, do currículo oculto, dos planejamentos, da condução das propostas, do diálogo e da consideração com os sujeitos. Ou, ainda, utilizando-se do poder e instrumentos disponíveis a serviço da política pensada e compartilhada pelos atores e seus coletivos, ou seja, considerar que as políticas públicas, por mais reguladas que sejam, perpassam múltiplas dimensões do uso dos instrumentos (a exemplo de textos oficiais), que podem, inclusive, servir como “indicador de ruptura na orientação das políticas”. (LASCOUMES; LE GALES 2012). As políticas e os instrumentos – que pretendem materializar as ações, interesses de grupos que detêm o poder de influência, de

agenda, e decidem sobre a formulação da política (como ocorre em nível nacional, a exemplo da BNCC). Nesse sentido, o poder discricionário daqueles que estão à frente da política, adaptando-a à realidade e agindo a partir de interesses, valores, concepções que o poder regulatório das políticas não é capaz de controlar.

Conforme Lascoumes (2012), um instrumento não é jamais redutível a uma racionalidade “técnica”. Os atores, no caso dessa política, os professores, têm um poder, uma autonomia pertinente à função, mesmo que haja movimentos que buscam desautorizar ou reduzir a função à mera reprodução técnica. Assim, propõe-se uma discussão sobre as percepções dos atores e o poder que exercem, de implementar políticas que se preocupam e se fundamentam em determinados valores, ideologias e projetos societários.

Os atores podem, a partir do poder exercido, interpretar os textos oficiais e implementar as políticas públicas, de modo que aquilo que almejam como necessário e urgente se concretize em práticas e projetos políticos pedagógicos das instituições que compõem a rede de ensino estudada. Se, por um lado, a BNCC é centralizadora e tem sua episteme no neoliberalismo (mesmo que travestido de cidadania), de outro, observamos que abre o espaço do debate e serve como espaço de debate e construção, envolvendo todos os atores do campo, na construção da política. Importante observar que a BNCC mobilizou os currículos locais e vai mobilizar ainda a formulação ou revisitar dos PPPs – que são a voz da comunidade, os desejos, as utopias e o projeto de escola, transcrito no papel. Por que a aposta nos atores? Porque eles são capazes de nos dar pistas, de forma crítica, sobre outros fatores necessários para mobilizar um outro projeto de educação, pois eles já reconhecem a emergência deste outro projeto.

Eles reconhecem a que projeto estão servindo. E assim, se instrumentalizados, propõem outras práticas que, de início, podem ser individualizadas e pontuais, mas, a depender dos efeitos, geram a inquietação nos outros e despertam para a mudança. Como os atores entrevistados elencam, há algumas condições necessárias para uma grande transformação na política educacional, a saber: gestão democrática; devolver a voz e a autoridade do professor enquanto criador; criar estruturas de formação sistemática, multidimensional, sem interferências sobre o coletivo (decisões terem que ser mediadas a partir de atores indicados, que representam os interesses da mantenedora); a perspectiva assistencialista em que a BNCC pode reafirmar o

caráter educacional do fazer pedagógico na escola da infância; a superação das ditaduras das estatísticas; dentre outros, que foram apontados pelos docentes.

A primeira questão, nesse sentido, é sobre os professores se sentirem seguros em relação à liberdade de empreender, no seu trabalho, na sua função. A mesma entrevistada questionou, noutra oportunidade, a intervenção dos bancos, a vigilância da Secretaria, a intervenção prescritiva, *top down*, sentida como lei, e apontou que as formações oferecidas vão ao encontro de formar “*a fim de se atingir um determinado objetivo, que não é transformar*”. (Entrevistada B). Sobre o poder do professor, ela afirma: “*De novo, vou repetir. Ele tem um poder, dentro das perspectivas preestabelecidas. Não de sair além disso*”. (Entrevistada B).

Outra entrevistada expõe a relação com a coordenação pedagógica, além de destacar o uso da Base como resistência, por parte dos professores, em oposição a perspectivas clientelistas, que colocam em primeiro lugar a forma com que as famílias vão compreender as propostas:

*“Acho que tá bem complicado. Esse ano, pelo nosso formato de trabalho e um acompanhamento muito próximo, assim, de olhar o teu planejamento e validar ou não, pela coordenação da escola. Acho que esse ano a gente viveu isso de um jeito mais palpável, assim, né, porque a cada semana a gente precisa mandar o nosso planejamento e ele é validado ou não na escola, né? Então, nesse ano, fica evidente, assim, que algumas propostas e as próprias questões que aparecem na BNCC, né, como o mínimo, né? Porque a BNCC é o mínimo do currículo. Foram, como eu posso dizer, assim, elas foram questionadas, né? Assim, não porque as famílias vão entender isso, porque as famílias vão entender aquilo. Então, para algumas práticas, que eu acredito que tão muito pautadas, embasadas, na BNCC, foi necessário tipo uma briga, digamos assim, né? Eu precisei argumentar muito, provar, mostrar textos de estudiosos, então, que reforçam a importância dessas temáticas, para que essas questões pudessem chegar para as famílias”.* (Entrevistada B).

Essa mesma narrativa se enquadraria em outros contextos do trabalho, a exemplo do docente vigiado, do controle da sala de referência e das práticas docentes, do silenciamento docente ou até mesmo na perspectiva assistencialista que a educação assume. A narrativa também se enquadraria na defesa da perspectiva da Base como resistência e construção de uma autonomia docente, já que na EI é comum haver uma desvalorização das práticas de professores e da instituição – sendo reduzida a um braço do capitalismo (atendendo à necessidade das famílias). Contudo, optou-se por incluí-la aqui, já que se está tratando de como

os atores empreendem e detêm o poder de decisão sobre o planejamento, o currículo e suas práticas pedagógicas.

No entanto, importa considerar os movimentos de reformas, como a Base, por exemplo, que podem ser espaço de resistência aos processos de romantização e liberdade docente, para garantir o trabalho dos professores. Num espaço em que não se consideram necessárias reflexões sobre determinadas pautas – porque não se identifica o sentido de abordar determinados assuntos – o trabalho docente é validado, o professor é visto como um agente, sobre o qual recai uma desconfiança. O trabalho precisa ser validado por um terceiro, um especialista. O docente utiliza-se da política como resistência e suporte para a construção de práticas que, de certo modo, são entendidas como desnecessárias por atores do campo (especialmente aqueles que ocupam posições de poder na hierarquia), que, imersos, priorizam determinadas abordagens em detrimento de outros, construindo-se, então, um currículo e uma proposta política-pedagógica. Sobre isso, uma professora narra:

*“Este ano nós temos que seguir a base, estar de acordo com a base. Há uma preocupação. Nem que seja nas reuniões pedagógicas, porque tudo isso é formação. A gente trabalha, quando há oportunidade de sentar com os colegas de turma, discutir sobre o ano, o que tem pra trabalhar. O DOC é um complemento do DOC do Rio Grande do Sul e do nacional [BNCC]. No momento em que trabalho DOC do RS, tá ali junto. E essa questão, quando tu trabalhas a questão da raça, da diversidade, então, tu tá contemplando. Então usamos aí nosso poder, mas tá lá também, né, nos papéis”. (Entrevistada D).*

Perguntou-se sobre o porquê de haver uma resistência em relação a alguns temas considerados sensíveis e uma das entrevistadas narrou, detalhando sua percepção sobre a possibilidade de atuação do ator, na perspectiva das DNpEDH:

*“Eu acho que a visão de que a educação infantil é o espaço do brincar e o entendimento de que esse eixo que aparece nas diretrizes para educação, de brincar e interações, tem um entendimento equivocado. Uma colega, um dia, falou uma coisa, uma colega que não é daqui da escola: ‘tá bom, a gente vai aprender brincando e interagindo’, mas aprender o quê? Eu acho que é uma boa pergunta, assim, né? Parece que esse ‘o quê’, se for brincando, pode ser qualquer coisa. Eu acho que é essa a questão, né? Que a gente possa pensar propostas lúdicas, sim, mas o que e onde a gente quer chegar, parece que falta. Se tiver brincando, já tá tudo bem. E eu não quero, também, falar sobre o brincar, tipo do brincar livre, como algo ruim. Ele é necessário e potente. Mas não é nesse sentido, tem um espaço e importância significativa para essa*

*etapa, e pra muitas outras também deveria [...], mas tem um porém: esse olhar pra infância colorida que às vezes nos impede de ver a realidade, os problemas e construir com as crianças, soluções". (Entrevistada B).*

Cabe discutir sobre a formação oferecida, se ela oferece subsídios ou ocorre de forma cíclica. No sentido de romantizar o espaço da educação infantil e não se discutir o currículo a partir de uma perspectiva crítica – a criança é doce, portanto, este ou aquele assunto não convém, porque isso gera processo de conflito, de desacomodar, de revisão de práticas.

A BNCC é um campo de discussão e disputa – aliás, propôs esse movimento e marcou o campo da educação infantil numa discussão de educação básica – que pode consolidar uma política pública de educação. No entanto, isso pressupõe que o professor tenha sua autonomia, seja sujeito da história e não robô disposto a cumprir tabelas com objetivos. A ação de controle do que o docente fala, escreve e observa é, também, uma perspectiva de controlar a ação, de vigiar e garantir uma determinada abordagem. Inclusive de abordar questões que desacomodam famílias, que, de certo modo, podem provocar conflitos. Quer dizer, o direito da criança à educação e ao desenvolvimento integral, por mais que se busque, ainda não é atendido. Porque há uma lógica, na política em vigência, que prioriza a relação consumidor – a escola está mais a serviço das famílias e menos colocando-se enquanto instituição direcionada à formação do sujeito, da criança.

Outros entrevistados apontam, nesse sentido, que a BNCC vem para somar, para marcar essa identidade da educação infantil, pressupondo um amadurecimento epistemológico, social e político. Instrumentalizando, também, agentes, de modo que estes possam implementar, reunindo formações, experiências e articulando ações que visam a consolidação de uma política, tal como os textos oficiais trazem, pelo menos no contexto de pensar essa etapa (educação infantil) com suas características específicas e sua proposta política.

Essa postura reforça uma demanda do capitalismo, de colocar as instituições a serviço do mercado. Por isso, há discussões sobre a necessidade dos pais, das famílias, e menos discussões sobre o projeto que está sendo implementado, construído. Falar de uma BNCC poderá ocasionar situações de debate, de promoção, crítica do pensamento, de discussão sobre os Projetos Políticos Pedagógicos. Esses debates devem ser conduzidos por formadores que trazem as perspectivas de gestão democrática, de autonomia docente (e não só da criança) e

do currículo para além das teorias tradicionais (buscando uma abordagem crítica) e que ponham em discussão: o que, por que, para que e a quem interessa isso ou aquilo.

Sobre a atuação do professor, enquanto ator social, é comum que:

*“[...] a gente nunca sabe pra que lado vai, se vou ser de tal maneira, vai ter alguém lá me vigiando, me criticando, porque ‘ah, não deveria ter feito assim, vai ser assado’ Nossa! Olha o que é a Expedição Investigativa – Meu Deus do Céu. Se a gente conseguisse fazer como a gente pensa, enquanto professor, mas não, porque tem que ser daquele método. Odeio métodos, esqueci de falar antes. Isso vem da minha construção, lá de trás, lá de quando eu iniciei [...]. Método nenhum”. (Entrevistada A).*

A entrevistada reforça que seu papel foi reduzido, desde que ingressou no sistema de ensino, e afirmou: “me anulei, é ruim se anular”. (Entrevistada A).

*“Eu me sinto, na escola onde eu trabalho, me sinto uma professora livre. No processo de formação, não. É uma coisa bem curiosa, porque parece que assim, ó... (pausa) vou te falar, tá? Porque parece que, assim, na escola, hoje... é que, na verdade, a gente tem uma gestão diferente esse ano, do ano passado, e isso influencia muito. Hoje a gestão que tá na escola é uma gestão que nos questiona muito, que nos faz pensar e que realmente, assim, eu percebo que é uma preocupação com as crianças, que é uma preocupação com o que se desenvolve com elas, tá? Então o professor está livre e confortável para trabalhar e desenvolver o que pensa, assim... E, na verdade, ainda a gente vem num trabalho de enriquecer uma o trabalho da outra. Isso é uma construção muito singular. Para eu poder chegar e falar para uma pessoa ‘ah, fulana, isso talvez a gente pensava dessa forma!’ Pra isso a gente tem que ter um respeito e ter um vínculo. Eu não vou dizer ‘tu fazes assim’ pra ti, por exemplo. Ou ‘ah, que tu achas de trabalhar assim?’ Porque aí tu vais olhar e pensar ‘quem é tu pra me dizer isso?’ Mas uma forma de se trabalhar aí, sim, mas aí, por exemplo, parece que quando a gente fala em uma questão de rede é outra coisa. Sabe, às vezes a gente fica dizendo que é bonito e tudo, mas não vai ao encontro mesmo do que a gente pensa, ou do que a gente sente realmente à vontade, sabe?” (Entrevistada C).*

*“Em alguns momentos me sinto livre, outros não. Acho que eu passo por alguns momentos. Eu sou uma pessoa que gosta de falar, normalmente eu me coloco e falo, mas tenho sentido que não vale a pena, esse é o meu sentimento do momento, que não vale a pena. [...]Eu tenho feito movimento de alguns momentos falar bastante e dizer o que eu penso, e quando eu decido que não vale a pena, eu simplesmente não falo absolutamente nada. E nesse momento eu sinto que meu silêncio é uma*

*fala, porque eu sou conhecida como alguém que fala. Então, se eu não estou falando, deve ser porque tem alguma coisa. Eu fico imaginando que as pessoas entendem isso. Talvez elas não entendem, mas é um dos meus recursos, não sei". (Entrevistada B).*

*"Esse ano ficou evidente o olhar sobre o planejamento. Mas daí o que vejo, no planejamento, tu propões um planejamento que talvez seja questionado e o questionamento não tem embasamento. Porque quando eu argumento, do porquê coloquei tal coisa, sustentando na BNCC, em textos sobre a importância daquele tipo de trabalho, cai por terra o questionamento. Isso é desconfortável, porque não é uma construção. Os questionamentos que vieram até nós, são pra perpetuar a romantização da escola. As propostas que a gente fez, que exigiam um pouco mais, que estavam pautadas na BNCC, não eram só matação de tempo. Essa coisa incomoda. Tu contra-argumentas porque não se sustenta. É vazio". (Entrevistada C).*

Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas. Os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliada e por vezes, retira do professor a autoria do trabalho, seja pelo apostilamento, pelo controle do que se fala, ou do que se trabalha. A autonomia de decisão não ignora, no entanto, a documentação pedagógica. Daí quanto mais os textos locais, se mostrarem consoantes e representarem as crenças, o pensamento da maioria da comunidade, dentro dela os docentes, é fundamental. A entrevistada C pontua essa preocupação:

*"Quando a gente trabalha com criança, na educação, não estamos aqui pelo que eu penso, o que eu quero. O professor precisa ter isso. E isso é uma desconstrução, assim, porque a gente sempre, pelo menos na minha formação inicial o professor sempre teve um saber muito grande, um respeito muito grande, e ele merece. É verdade. Mas quando eu trabalho na educação, eu tenho que saber observar, escutar e saber fazer. Ver o que a criança precisa e fazer uma construção com as crianças. Não é meu. Eu tenho que ter planejamento sobre o que quero desenvolver. Mas se eu observo que tem outras coisas, outras necessidades, eu tenho que ter um planejamento flexível pra que as crianças sejam contempladas no dia delas". (Entrevistada C).*

De acordo com "as decisões dos burocratas de nível de rua, as rotinas que eles estabelecem e os artifícios que eles inventam para lidar com as incertezas e as

pressões do trabalho acabam se transformando nos serviços públicos que eles são responsáveis por executar”. (LIPSKY, 1980, p. 12, tradução nossa).

*“Acho que, assim, as coisas que eu acho, assim, ó: não tem como cada um interpretar de um jeito, fechar sua porta e fazer do seu jeito. Agora, eu não, eu acho que tem coisas que tem que ser inegociáveis. Eu acredito na identidade do professor e que, sim, ele media algumas situações do seu jeito. Mas eu acho que precisa ter coisas inegociáveis que estão ali e que a gente tem que seguir junto [...]. Eu li ali que a criança precisa reconhecer o nome, aí se eu vou lá e faço isso tudo na mesma hora, porque tá escrito que ela tem que reconhecer o nome, é a minha concepção. E meu colega do lado tem outra. Eu acho que essa falta de unidade também nos separa e faz com que a gente perca a credibilidade com as famílias, porque nós deixamos de construir coisas. As famílias só são chamadas na hora da festa. Falta a gente falar mais sobre o que a gente faz, o que a gente acredita, enquanto escola, se colocar”.* (Entrevistada E).

A entrevistada não concorda com a ideia de que, quando o docente fecha a porta da sala, a aula é sua. Observa-se no discurso uma preocupação com a unidade, com uma matriz de referência que norteie as ações docentes (o que é diferente de controle, vigiar). Mas demonstra um reconhecimento à educação como bem público, como serviço que garante direitos.

Isso pode ter ocorrido porque o processo de implementação do DOC I estava previsto para ocorrer, no município, neste ano (2020). No entanto, sob efeitos de pandemia global, esse processo não ocorreu. Essa é uma hipótese. Outra questão que pode ser levantada é o fato de que o processo de construção do DOC I desenvolveu-se a partir de um método “cópia, cola e acrescenta as questões locais”.

A própria estrutura do documento remete a isso. A BNCC contempla o campo de experiência e cada campo contempla objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No DOC, houve o acréscimo de uma coluna e, se julgada a necessidade, acrescentavam-se objetivos próprios da realidade.

Sobre a sociologia do guichê, é importante observar que se caracteriza a partir de encontros:

São fundamentalmente encontros – físicos ou virtuais e que prescindem do típico balcão/janela – entre cidadãos, usuários ou beneficiários de serviços, de um lado, e funcionários, burocratas e representantes do Estado, de outro. Para a administração, o guichê é uma abertura para o exterior e espaço da concretização de abstratos desideratos políticos e legais. Para o cidadão, ou usuário dos serviços, o guichê traz a personificação da instituição pública, por meio da qual se desdobrarão diálogos e trocas

específicas sobre a sua situação. O guichê produz lugar, visibilidade e escuta. (PIRES, 2016, p. 3).

Logo, os atores têm voz, vez e um poder de atuação importante, desde que reconhecidos os desafios e as limitações. Embora parte dos profissionais assuma que não concorda com a ideia de fechar a porta da sala, quando o fazem, defendem que a preocupação maior é com os sujeitos e com a implementação de políticas públicas que, de fato, zelem pelo compromisso público da função.

Uma das entrevistadas inclusive expõe que o professor, visto como o “grande sabedor”, é uma desconstrução e que há necessidade do pensar coletivo, de livrar-se das amarras que nos impedem de construir uma educação possível. Candau (2008a) fala de um conceito importante: do empoderamento e da utilização do professor como multiplicador de uma educação em direitos humanos. Trata-se do reconhecimento da educação enquanto ação política, que vislumbre a transformação. Há vozes que surgem, mesmo nos silêncios, que se articulam e mobilizam. Eis que surgem movimentos, ainda pequenos, mas com grandes possibilidades de construir outra política possível.

### **9.1 As Vozes Insurgentes: entre os Documentos e para Além Deles**

Que vozes são essas? Quem são esses atores que evocam a lei 10.639, que trata da história e cultura afro-brasileira? Que questionam as formações e afirmam que a política do assistencialismo impede de a educação infantil alçar voos mais altos? São os professores. E movimentos surgem, mesmo sob as inquietações da ausência de gestão democrática, mesmo sob vigilância, sob tentativas de controle, sob a ditadura dos índices, sob os constrangimentos daquilo que não é dito, mas é praticado, sob a ideia da superioridade, traduzida em índices, sob o não reconhecimento da criança e da EI como espaço para discutir temas sensíveis, propor práticas.

Estão eles articulados através das redes, mobilizando-se, informando e discutindo temas. Somam 54 participantes, alguns oriundos da própria rede, outros que se somaram em busca de formações. No ambiente em que ocorrem as interações, há *links* para acesso a obras, *links* de formações, formulários eletrônicos a fim de mapear o perfil dos participantes. Confabulam encontros da resistência, da formação intelectual, desnudados e dispostos a aprender: sem vigilância, sem

adequar-se à caixinhas ou a formas. Eles questionam a formação e constroem suas próprias.

A regra é construir juntos, aprender juntos. As hierarquias se ausentam e as fragilidades se apresentam. O Grupo de nome “antirracismo” aborda as questões da Lei 10.639, de democracia, de financiamento da educação, de LGBTQ+, gênero, sexualidade. Compartilham notícias e fatos políticos, discutem a veracidade e põem em xeque verdades construídas. Alguns se manifestam, outros ficam calados, se articulam nas escolas. Situações de violação de direitos, de racismo escancarado praticado por professores (não participantes do grupo), que são com força usados pela mídia, despertam o interesse do grupo, que se mobiliza e convida a auxiliar para que não mais aconteça. Foi o caso de uma professora, que pintou as crianças de tinta preta e representou seus cabelos com bombril. Ao invés de rechaçar a prática, se propuseram a auxiliar, a educá-la em comunidade, na convivência. Convidaram-na para troca.

Não há líderes, há movimentos no grupo de *WhatsApp* e na troca de experiências, a partir de *lives*. No ano de 2020, marcado pela pandemia global, o grupo nasce, tendo de se reinventar. Discute ações, estratégias e as avalia através de formulários. Nascem as vozes da reivindicação. Mesmo imersos num universo que ignora as desigualdades, que prefere manter-se distante de temáticas sensíveis, que não propõe práticas de educação para a liberdade, insurgem outros atores. Não são novos. São os mesmos que estão na rede. Mas vendo, ouvindo e não concordando, se mobilizam. Corporificam palavras e as transformam em ações. Além disso, surgem movimentos nas escolas, nas salas de aula. Movimentos com poucos adeptos, ainda sem receber um título, tampouco sem uma estrutura organizada. Mas que se concretizam no dia a dia, numa pedagogia de visitar o cotidiano.

Há luz nestes tempos tão sombrios, escassos de democracia, escassos de alegria. As escolas preenchendo-se de movimento, gerando mobilização. Nos parece que o projeto pensado ganha adeptos, a resistência se forma e a transformação, mesmo que tímida, acontece nas salas de aulas, nos pátios, nas rodinhas, nos campos de experiência. Professores resistem aos bancos, aos empresários, aos neoliberais, aos índices e constroem práticas de emancipar sujeitos. É a serviço disso que a escola está. Uma das professoras narra suas experiências em relação ao grupo antirracismo:

*“No grupo, as pessoas que estão lá, que querem estar lá, né, elas realmente estão ali por desejo, né? Não é uma coisa obrigatória. Elas estão lá. Todo mundo está no processo aprendente, todo mundo se coloca nesse lugar de aprender. Tem várias pessoas com saberes diferentes, saberes superiores, mas não é esse lugar da hierarquia que vem, é um espaço de aprender em comum, de aprendizagem mútua. Ah, sobre o meu trabalho, então, procuro, sim, fazer isso e tenho aprendido assim. Por exemplo, quando eu falo de questões afro-indígenas, né, realmente é uma das coisas que me move bastante, dentro do nosso grupo. Tem uma pessoa, no grupo, que faz parte desses movimentos, o LGBT, e tem pessoas no grupo que fazem parte desse movimento e meu conhecimento é reduzido. E aí tu vais enxergando o que tu precisas aprender, o que eu preciso mobilizar, aprender. Tu poder olhar com sinceridade, pra tua trajetória, e poder dizer ‘olha, eu não sei ainda, nunca ouvi falar, e poder falar’”. (Entrevistada B).*

Quando os docentes narram que se utilizam da Base para defenderem os seus planejamentos e suas concepções, bem como para abordarem alguns temas sensíveis, expõem o quanto a BNCC vai ter um caráter controverso. No âmbito nacional, os valores neoliberais, sentidos com menor intensidade na educação infantil. No local, é referência para embasar práticas, sustentar discursos e promover a abordagem de temáticas, a partir das dez competências gerais, dos campos de experiência, subsidiando as práticas pedagógicas e, logo mais, os Projetos Políticos Pedagógicos.

*“Eu, como professora, faço assim. Planejo a partir de uma história, uma imagem. E faço o movimento de planejar, não espero chegar a demanda. Pensando nesse ano, nas duas turmas, não identifiquei nada de necessidade. Não enxerguei processos de exclusão. Eu não preciso que tenha uma situação-problema pra falar sobre isso. É o caso dos indígenas, nós não temos na turma. Mas abordamos. E sempre é ponto de vista, como vai propor e em que lugar vai colocar o negro, o indígena, quando a gente fala em turmas que temos uma minoria [...]”. (Entrevistada G).*

Uma das professoras, questionada sobre a sensibilidade quanto ao futuro das crianças, aposta que serão adultos mais sensíveis:

*“Eu acredito que sim, porque sou de uma geração da inclusão, de pessoas com algumas deficiências e a gente não via eles. Tu passavas na rua e a mãe dizia ‘ai, não fica olhando, não olha’. Hoje em dia, as crianças convivem normalmente. É uma criação diferente. E, querendo ou não, estamos trabalhando nisso”. (Entrevistada D).*

Se a ideia da professora se sustentar, a educação vai estar desempenhando papel fundamental contra a barbárie. A maioria das entrevistadas afirmou que nunca ouviu falar sobre as Diretrizes para Educação em Direitos Humanos, tampouco em Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, mas muitas, ao narrarem suas práticas, seus anseios e angústias, expõem uma perspectiva de educação que coaduna com a ideia de Direitos Humanos. Narram sobre projetos pedagógicos, sobre o currículo oculto e suas rotinas, sobre o papel do conflito na escola e, mesmo imersas num cenário naturalmente conflituoso, a educação, versam sobre seus interesses, seus posicionamentos, que corroboram na percepção da educação como prática de liberdade. Parte delas, com a consciência dos acontecimentos de seus tempos, da estrutura em que estão inseridas e de que:

A Educação não é um empreendimento neutro, que pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consciente ou não, num ato político. [...] Os educadores não podem separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais, de tendências diversas e das formas de consciência que dominam a economia. (APPLE, 1982, p. 9).

Há, conforme Apple (1982, p. 9), programas estruturais, como os modos de produção material, “os valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social [...] sobre o estado de consciência das pessoas numa situação histórica ou socioeconômica determinada”. Por isso, observar essa estrutura, compreender o contexto de prática, é necessário que se pense, discuta e reflita sobre os direitos, “Sem negar a importância da escola, é preciso atentar para o significado da educação de caráter humanizador que, na contemporaneidade, não prescinde da escola, mas que, também, não pode se resumir a ela – entendendo-se a educação como uma prática social ampla e multifacética (BARBOSA; SOARES, 2018).

*“Porque, na educação infantil, a gente trabalha com os direitos das crianças. A gente busca que elas sejam contempladas. E acho que, assim, pra tu ver, eu nem sei explicar sobre Direitos humanos, entendeu? Então, sim”.* (Entrevistada C).

Sobre os interesses docentes, necessários de serem considerados, uma das entrevistadas narra o que, na sua concepção, precisa ser feito em termos de uma educação comprometida com esse projeto. A partir de sua fala, observamos que

houve avanços no aparato jurídico-legal, no investimento em políticas de Estado (sejam a partir das leis, das diretrizes, das regulamentações) sobre a inclusão e a democracia, que se alinham a uma perspectiva de educação comprometida com o projeto de sociedade de/em direitos humanos:

*“Vou começar pelos que me movem agora, que me interessam. Acho que olhar pra própria legislação e ver o que não foi feito, seria um bom caminho. Eu falei da lei 10639, eu olho pros documentos legais e tenho resposta: que que eu não fiz? O que eu deixei de fazer? O que eu preciso fazer? O que a rede precisa pensar? Na educação infantil, a questão das crianças com deficiência precisa ser pensada. O AEE na educação infantil precisa ser olhado com mais atenção. Não é complexo. É olhar os documentos e refletir”. (Entrevistada B).*

A partir do exposto, o papel do ator social, na implementação da política, é essencial e decisivo. Mesmo que as narrativas de professores vão ao encontro do que dizem: *“eu sinto as coisas vindo de cima, e a gente obedece”* (Entrevistada, 2020). Mesmo que observem a falta de *accountability* (decisões tomadas que parecem consultar os docentes), vejam as lógicas assistencialistas, entre outras limitações já elencadas no trabalho, parece evidente que os atores decidem, interpretam e constroem a educação.

Esse projeto societário constrói-se a partir de políticas públicas construídas por atores que compartilham das mesmas ideias e da educação enquanto projeto político, a serviço de uma sociedade baseada nos Direitos Humanos, nas DNpEDH e no que ela apresenta como proposta. Para isso, somente a participação e o envolvimento dos atores, o que é desafiador, já que estão imersos num arbitrário cultural que nega as desigualdades e reproduz práticas da ideologia hegemônica, construída num ambiente conservador, como se mostra o campo da pesquisa.

## **9.2 Ter Voz e Vez: A Participação como Ferramenta da Construção de um Projeto Político de Educar a partir dos DH**

*“Nesses encontros, pelo menos no grupo que eu participava, eu vi algumas pessoas que tinham coisas [...] na verdade, estão pensando muito sobre isso e discutindo muito sobre isso. Mas algumas ideias estavam prontas, meio que fechadas. Havia uma pessoa pra dizer sim ou não, contestar, não ia pro grupo. E as pessoas ficam quietas, né? Então até foi feito um movimento que as pessoas falavam, mas sempre que foi outra pessoa que ia falar, uma terceira pessoa, e essa sempre era uma*

*peessoa da rede [indicada pela Secretaria de Educação], também ia questionar, pensar em como ia escrever ou contornar as situações”.* (Entrevistada B).

A entrevistada A, quando questionada sobre o processo de construção e se esse processo foi considerado, na sua perspectiva, democrático, a professora afirma:

*“Não foram democráticos no sentido de atingir a ideia preestabelecida. Tu sabes que é. Há pouco teve um exemplo, chegaram e disseram: ‘voltem dia 13, um tanto da carga horária’. Ninguém perguntou, nem discutiu nada. Isso é democrático?”.* (Entrevistada A).

E continuou expondo exemplos de alguns momentos em que se sentiu “calada”, afirmando:

*“Teve um momento que levantei a mão para criticar, criticar no bom sentido, né? Daí escutei uma crítica, meio que me calaram. Acho que foi democrática, a favor das ideias que já tinham. Porque prevalecia as ideias predefinidas, mas coisas que poderiam modificar ou incomodar, daí não”.* (Entrevistada A).

Essa exposição corrobora com a exposição da entrevistada C, quando afirma que as ideias já estão apontadas, predefinidas. A entrevistada C expõe que a mediação, de uma profissional indicada, é feita pela Secretaria de Educação, que indica, a partir de suas concepções, alguém para mediar, articular e, nas palavras da entrevistada, “contornar”. A professora entrevistada B também reforça essa perspectiva, referindo-se à ausência de *accountability*, expondo, quando questionada sobre a participação nas escolhas dos temas das formações e de seus formadores:

*“E aí aparece o democrático. Tipo, eu proponho algo democrático, vocês podem escolher, podem ajudar, mas isso não fica aberto a ponto de eu acompanhar. Então eu não sei realmente se é. Eu fico em dúvida se é democrático. Não vejo continuidade, pra gente poder fazer parte”.* (Entrevistada B).

Há consultas, há instrumentos ditos democráticos, mas depois da suposta participação, há dúvidas se realmente foram contempladas as participações. Em âmbito nacional, isso também foi questionado, em relação à BNCC que, na sua terceira versão foi reescrita, passou por profundas transformações na sua forma e

nas concepções políticas apresentadas. Ainda, aponta a metodologia adotada na formulação da política regulatória a nível local e nos processos de consultas, como enquetes, *feedbacks* em que os atores-professores são consultados, afirmando:

*“O que eu vejo é que a gente não vê depois o resultado da enquete. Chega a pessoa e pressupõe que aquilo tava na enquete. A gente fez uma consulta sobre o calendário, um levantamento. A gente não recebeu resultados das enquetes, os percentuais. Tem a ver com a formação também. Eu acho que tem uma coisa da metodologia que talvez precise se pensar, né? Discutiu-se o quê. Mas e o como fazer isso? E sobre ser democrático, acho que nos últimos anos nossas formações foram um pouquinho truncadas. Não só esse ano, que então é muito diferente, né? Mas eu tô pensando nas últimas [...] a gente não teve tantos espaços, tô tentando me lembrar [...]”.* (Entrevistada B).

Sobre o sentimento da entrevistada em relação à rede, ao final da entrevista, afirma: *“Tem movimento em que parece que a gente é escutado. E eu vou repetir: a gente não sabe se é, de verdade, porque a gente não vê isso aparecendo depois”.* (Entrevistada B). A fala nos provoca a uma problematização em relação aos movimentos de escuta, acolhida e de pertencimento de rede. Quer dizer, envolve-se aí uma discussão sobre a gestão democrática e sobre a influência dos atores da ponta nas decisões públicas, na arena política. Atuando não só como implementador, na sala de referência, mas também nos espaços de discussão e interpretação da política. Espaços que subsidiam, posteriormente, as práticas de formulação, os movimentos de discussão, que precisam ter sustentação no âmbito da escola. Especialmente porque a política da BNCC, que originou o Documento Orientador Curricular, vai ter um desdobramento na construção do Projeto Político Pedagógico, que é espaço de construção coletiva e resultante de um conjunto de intenções, de colaborações concentradas num projeto que se materializa, de forma autônoma, nas comunidades escolares. A entrevistada A, em relação a esse processo de consolidação de uma nova política, reforça a importância da BNCC e dos documentos resultantes dela, que orientam práticas educativas, afirmando que:

*“Se tu vais muito, se desvia demasiadamente, daqui a pouco tu tá meio perdido no teu foco. Aí pelo menos tu pode voltar naquele documento e pode avaliar. Só que a gente precisa ter liberdade e fazer escolhas. Essas escolhas eu não sei se a BNCC nos permite, não sei se os estados, os municípios nos permitem as escolhas”.* (Entrevistada A).

Ao mesmo tempo em que reforça a importância de documentos que orientam práticas, apresentam objetivos, a entrevistada reforça a necessidade da liberdade docente, de fazer escolhas, de construir práticas capazes de garantir o seu papel enquanto sujeito criativo no processo, autônomo e livre para, dentro dos pressupostos legais, construir sua prática. Conforme Arroyo (2011, p. 34):

[...] tantos(as) profissionais do conhecimento vêm conquistando o direito a suas autorias, a sua criatividade para garantir o direito dos educandos à educação e à formação, ao conhecimento, à cultura, a saber-se. As lutas pela autonomia profissional avançaram nas últimas décadas junto com o crescimento do movimento docente. Autonomia e autorias que se chocam não apenas com os controles gestores, mas com a rigidez do ordenamento curricular. O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade.

Nesse sentido, é possível reforçar a relação dos aspectos apontados na LDB (BRASIL, 1996) sobre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, constante em seu Art. 2º, inciso III. A liberdade, segundo o ator, não se dissocia de um ambiente democrático e capaz de ouvir diferentes posicionamentos e garantir o espaço do contraditório, da desconstrução e reconstrução, com novos significados, novas experiências, novas teorias que possibilitem a discussão e os momentos de compartilhamentos. Nesses casos, uma das entrevistadas reforça a necessidade de observar os espaços de debate – do espaço micropolítico ao macro. Quando questionada sobre o processo de construção e discussão, a entrevistada afirma:

*“Eu acho que teria que ter tido mais momentos. Essa coisa do grupo grande, não sei. Assim como é difícil com as crianças, a gente querer fazer sempre grupos grandes e querer que eles todos falem e prestem atenção nos outros, conosco também não funciona, né? A gente precisa de discussões em grupos menores, explicar, é por isso que eu acho que não foram todos ouvidos. Porque no momento que te perguntam, de uma maneira geral, não é todo mundo que vai falar. Existem personalidades diferentes, não é todo mundo que vai levantar a mão e vai querer ser contra, justamente porque, sim, existe uma pressão. É por essa vigilância vindo de cima que muitas pessoas ainda têm medo de falar, né, determinadas coisas, por causa dessa hierarquia”.* (Entrevistada E).

É importante considerar que, embora houve problematizações em relação à formulação da política a nível local, uma das entrevistadas posicionou-se, expondo suas percepções sobre a construção do Documento Orientador Curricular, narrando:

*“Teve a formação que a gente participou, pra formular tudo. E depois, acho que começou dentro das escolas um estudo sobre a base, pelo menos nós, na educação infantil, fizemos. No ensino fundamental também, para entender um pouquinho melhor. Até porque eu acho ele difícil, pra tu compreender os objetivos e as coisas todas, a forma como é construído, né? Mas durante o ano, agora, assim, na verdade acho que nós íamos aprender mais em cima dele, mas em função da pandemia não aconteceu. Mas um pouquinho a gente fez, através de encontros virtuais. Nós também conversamos sobre a Base na educação infantil. Então, assim, a gente tá meio que se habituando a ele, ao longo do processo. Acredito que no ano que vem vai ser mais intenso, porque espero que possamos estar na escola. [...] Ainda aprendendo. Eu tenho que muito retomar. Eu não tô apropriada ainda. Olhar o documento, ter ele em mãos. Eu preciso do documento, ter ele em mãos, porque é muita coisa. Educação infantil eu acho que é mais fácil, porque isso a gente já fazia, então é mais fácil. Na verdade, o que é direito eles já faziam e agora tá ali no documento, tá escrito. Eles já brincavam, já exploravam, são coisas que faziam e está no documento. No ensino fundamental, mudou os assuntos, os conteúdos de ano pra ano, trocou, antecipou”. (Entrevistada D).*

A entrevistada afirma que o documento consolida uma proposta que já ocorre, enquanto concepção pedagógica, nas escolas de educação infantil. Sugere que o documento é denso e exige uma postura constante de estudos.

Esse pensamento contrapõe-se à percepção de uma outra docente entrevistada, que sugere que os estudos e a forma como foram conduzidos propiciou leituras equivocadas. Também que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico está mobilizando no sentido de desconstruir a ideia de que aquilo apresentado no Documento Nacional e no DOC local, já se materializava enquanto práticas pedagógicas.

Ou seja, o movimento de reforma vem oportunizando momentos de reflexão a partir do chão da escola. Pelo menos em algum momento está mobilizando concepções, ideias e práticas. Esses movimentos são fundamentais para uma educação democrática e de práxis transformadora. E são nessas oportunidades que os atores do campo participam, inseridos nas discussões e inculcados numa lógica de problematização e reflexão, no nível micropolítico. A entrevistada argumenta:

*“A forma como foi colocado para o grupo [referindo-se à sua escola], esse estudo da Base, essa leitura da Base, foi de uma maneira muito superficial, né? Separado por grupo ou tá todo mundo ali e lê um pedaço, depois se pergunta: ‘o que vocês acham?’ ‘O que vocês querem falar?’ Eu acho que a maneira como foi colocado para nós ajudou para que fosse*

*feita uma leitura equivocada, então a gente já faz. Pronto. O método expositivo ajudou nisso”. (Entrevistada E).*

A entrevistada acredita na necessidade de ampliar as discussões, adequando a realidade de cada escola e identificando, de fato, se as práticas sugeridas na Política Nacional Curricular são identificadas e desenvolvidas no âmbito do município. Problematizando, dessa forma, a fala da entrevistada citada anteriormente, quando afirma que a Base consolida um trabalho já realizado na rede. A entrevistada E conta esse processo e aponta:

*“Então eu acho que não se pensou que o importante era essa leitura inicial ser feita pensando em cada item, né? Se discutindo. Acho muito importante, assim, a realidade da escola [...] a gente precisa repensar que vai ser um processo mais longo, né? Que a gente vai precisar discutir mais, o que pode ser já mudado agora. Então é que tem a zona de conforto, né? [...] A gente ganha uma base e é muito mais fácil a gente ler ela e dizer ‘eu já faço’. Do que a gente olhar para ela, né, profundamente, e começar a pensar: ‘não, eu não penso assim!’” (Entrevistada E).*

O olhar para os documentos e a construção de formações sistemáticas mobilizou os atores da rede. Os profissionais tiveram os momentos de discussão, organizados pela gestão da rede - profissionais do setor pedagógico da Secretaria de Educação – que organizaram, a partir das coordenadoras pedagógicas, as pautas de formações, a dinâmica das mesmas e elegeram as temáticas que seriam abordadas. Conforme o DOC, esse movimento marcou a rede no sentido de promover a

a interação entre os profissionais da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, garantindo uma visão mais sistêmica de currículo, considerando a complexidade da progressão curricular e a busca pela coerência entre os níveis e anos de ensino. (DOC DO MUNICÍPIO PESQUISADO, 2018).

Essa integração foi apontada, dentre os docentes, nas entrevistas, como necessárias. Especialmente pela necessidade de articulação e processos de transição que ocorrem e marcam uma divisão no município, que coloca em disputa o ensino fundamental e a educação infantil na rede. Uma das entrevistadas sugere que há uma disputa por espaço na rede, quando afirma: *“Eu acho que a educação infantil, sinceramente, a educação infantil, aqui, tem menos voz do que o ensino fundamental”*. (Entrevistada E). Essa disputa, dentre outros fatores, explica-se a

partir de um histórico recente de consolidação da educação infantil, compreendida e tratada como política pública, na área da educação, sendo, portanto, discutida no rol das políticas educacionais.

Além disso, há uma diferença de calendário escolar. Alguns docentes apontam essa diferença, enfatizando os processos de formação e condução da política de educação na rede:

*“Assim, a temática da educação infantil é fundamental, quando ela é trazida. Mas nos seminários é tudo bastante voltado pro fundamental, assim. E a gente vem num movimento de pedir atenção para que sejam formações relativas à educação infantil e, às vezes, eles põem um palestrante num dia, dos três que geralmente tem”.* (Entrevistada C).

O documento, sem dúvida, para além de um marcador da identidade da política de educação infantil, contribuiu para a promoção de espaços de discussão entre os burocratas do guichê, mesmo que, num primeiro momento, muitos deles afirmaram que suas práticas estavam de acordo com a política nacional. O que se observa é que, inclusive, a pandemia e o processo de distanciamento social corroboraram para ampliar os espaços de discussão e reflexão e colocar o professor numa perspectiva de intérprete e autor criativo do processo de implementação dessa nova política curricular, que, mesmo centralizadora, gerou discussões e demandou posicionamentos, desde os mais tímidos até as disputas sobre a abordagem do currículo do cotidiano, que se sustenta e embasa nas experiências daqueles que estão à frente da política.

Esses atores, que também buscam a construção de identidade do profissional que atua, e que, devido à historicidade recente da política de educação infantil, empreendida e incluída como parte da arena da educação básica, passam a pleitear espaços e deixam, gradativamente, de seguir as demandas e as matrizes de referência do ensino fundamental. Essa discussão é evidente e, inclusive, apontada por uma das professoras entrevistadas, que afirma que, na rede objeto de estudo, a etapa do ensino fundamental mostra-se mais articulada e suas percepções têm maior relevância nas disputas em rede.

Essas disputas são históricas e se dão, especialmente, pela dificuldade de apresentação da educação infantil como política voltada à formação de sujeitos e como direito da criança. Educação infantil não existe somente para atender às demandas do mercado de trabalho, que exigem a força das mães trabalhadoras e

que necessitam de locais de acolhida social, reforçando o argumento de Libâneo (2011) sobre o dualismo perverso da escola pública – que, para alguns, é espaço de conhecimento, para outros, de acolhida social. Nessa discussão, o referido autor reforça que, na educação infantil, a proposta política é mais intensa e menos compreendida. As funções, por vezes, são reduzidas a atender às expectativas daqueles que trabalham e que não veem na escola outra função senão a de atender a demandas de pais trabalhadores.

No âmbito do debate sobre a qualidade da educação das crianças pequenas, vem se delineando a concepção de qual é a função social, política e pedagógica da Educação Infantil. Como vários autores têm indicado (por exemplo, KUHLMANN JR, 1998 e ROSEMBERG, 2006), a Educação Infantil vem assumindo várias funções que se sucedem ou se acumulam ao longo da sua - relativamente - curta história no nosso país, como a de estratégia de combate à pobreza, local de guarda para permitir o trabalho materno fora de casa e prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental. (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 12).

Nessa perspectiva reducionista sobre o papel da política de educação infantil na rede objeto de estudo, convém discutir concepções como a gestão democrática e as possibilidades de documentos orientadores tornarem-se instrumentos de resistência, além de exercerem funções marcadoras sobre o papel a que a política pública deve exercer, quando implementada. Dito isso, reforça-se o poder do ator enquanto implementador da política que, quando chega ao micro, “não se defronta com profissionais maleáveis e passivos, eles por sua vez, interpretam a política a luz de suas necessidades e conveniências”. (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 60). Esse papel do ator no processo de implementação e interpretação da política vai ser determinante, já que “observamos que a política submetida a diferentes interpretações. Isso implica considerar que a política, a partir de uma perspectiva dinâmica, como o ciclo de políticas, não é inaugurada ou consumada através do texto legal”. (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 50).

A atuação dos atores a nível de rua, a depender dos processos formativos e de sua condução, pode incorrer na cooptação dos movimentos de reforma, de modo que esses vão submeter-se ainda mais às expectativas de grupos de interesse, que buscam consolidar o seu projeto político de educação. Em alguns casos, como resistência aos autoritarismos que controlam e vigiam o docente; em outros, como espaço fundamental para que o ator ocupe um papel relevante no processo de criação, de tornar-se sujeito da prática e não reduzir o papel ao cumprimento de

objetivos, predispostos em tabelas que reduzem o professor a um papel tecnicista, reproduzidor – a reformulação do professor enquanto um técnico e não um profissional crítico.

Essa função reducionista atende às expectativas de outros, que intervêm, decidem e implementam, a serviço de seus interesses, o projeto de educação que buscam consolidar. Além disso, a prática da sala de aula, ou, no caso, da educação infantil, sala de referência, remodela-se a fim de responder a outras demandas, quase sempre externas. Conforme Rocha (2016, p. 48), “a mudança e a resistência a essa mudança dependem da influência relativa dos protagonistas sobre a tomada de decisões”.

Nesse sentido, a Base Nacional pode estar a serviço da consolidação de uma política pública e corroborar para consolidar a política de educação infantil que, de certo modo, coaduna com os princípios das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Para tanto, é preciso uma educação que seja capaz de “Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos”. (BRASIL, 2011, p. 5).

Logo, trabalhar na perspectiva dos direitos, como, inclusive, apresenta a Base quando menciona os direitos de aprendizagem, requer um conjunto de ações articuladas, intersetoriais e multidimensionais, capazes de assegurar condições para viabilizar a construção de aprendizagens, não colocando sobre o sujeito aprendiz, tampouco sobre somente o professor, a responsabilização sobre os processos complexos que envolvem o aprender e o ensinar. Ou seja, reconhecer o papel de diferentes atores e instituições na garantia de aprendizados, o que se contrapõe à perspectiva da competência, que pode remeter à ideia ou ao conjunto de valores que colocam em evidência a meritocracia.

Espera-se que a escola (professores, em especial) assuma os riscos pelo fracasso ou pelo sucesso do projeto. Assim, corrói-se “qualquer sentido de um sistema educativo” e o substitui-se por um “conjunto diversificado orientado para o mercado de livre flutuação, de empresas [escolas], encarregadas pela entrega de produtos [pessoas educadas], com uma mínima especificação de qualidade [Currículo Nacional]”. (BRASIL, 2018a, p. 66).

Quando se trabalha na perspectiva do direito, constroem-se regras e busca-se olhar para o que se tem construído legalmente a fim de não incorrer em políticas que favoreçam quaisquer tipos de condutas antiéticas e imorais, a exemplo de práticas de má gestão e uso indevido da máquina estatal para práticas, por exemplo, de clientelismo ou patrimonialismo. (BENTO, 2021).

De acordo com o exposto, observam-se as narrativas de entrevistados que atribuem à política situações que, de certo modo, dificultam a gestão da política de educação infantil, por buscar atender e prestar um serviço que privilegia o sistema econômico, valorizando mais a garantia da mão de obra do que o desenvolvimento infantil. Especialmente em realidades em que há uma condição econômica privilegiada e capaz de subsidiar a construção de relações menos institucionalizadas, de maior contato e interações com as famílias, nos casos em que isso é possível. Em relação ao caráter compensatório da educação infantil:

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. (BRASIL, 2005, p. 8).

A educação, enquanto processo que evoca a utopia de transformação social, conforme as DNpEDH apontam, requer ações políticas contra hegemonias e a necessidade de um discurso que legitime o espaço de uma política ainda em processo de reconhecimento e constituição da identidade. Já que a história recente da educação infantil, concebida como direito da criança e dever do Estado, passa a ser discutida no âmbito das políticas educacionais. A inclusão das creches na educação infantil e da etapa da pré-escola como obrigatória e universal, explicitam a função para a qual se destina: educar.

No entanto, reconhece-se que, para uma educação comprometida com os Direitos Humanos, cuidar e educar não se dissociam, complementam-se, especialmente porque o sujeito é considerado na sua integralidade e, portanto, não há justificativa para uma diferenciação das funções. Cabe ressaltar que isso não significa dizer que a escola assume a função social de forma isolada ou tornando-se a referência única e exclusiva na garantia, por exemplo, de direitos. O que se quer expor e ponderar é que se vislumbre uma rede articulada, intersetorial e capaz de subsidiar os processos educacionais e sua multidimensionalidade.

O fato de a pré-escola tornar-se um direito universal e gratuito, apresenta um avanço importante na política de educação infantil. A partir dos novos documentos e nova política curricular, tem potencial de se firmar enquanto etapa da educação, perpassando o viés assistencialista, que é reforçado a partir de discursos fundamentados na ideia do cuidado e na construção de um conceito de infância reduzido à necessidade de ser “apenas cuidado”.

Essa perspectiva não compreende tal período como essencial para os processos de socialização e desenvolvimento na primeira infância, defendidos por um número significativo de pesquisadores da educação, que defendem a escola da infância como um espaço em que o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos se efetiva e é decisivo para o seu desenvolvimento. Um destaque importante é que o entendimento da criança, como sujeito de direitos, apresenta-se com mais clareza a partir do Art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no âmbito jurídico-legal. Isso é reflexo da recente construção cultural do conceito de criança reconhecida como sujeito, tanto que Ariès (1981) expõe que, até o século XVII, as crianças recebiam um tratamento de adultos e não havia diferenciações. Entendia-se a infância como processo de transição. A partir da contribuição de Philippe Ariès (1981) é que houve maior dedicação e estudos envolvendo a noção de infância enquanto categoria e demarcação de uma parte da vida.

Ademais, é possível observar que a categoria da infância, tal como se entende hoje, mostra-se recente, assim como a etapa da educação infantil apresentava-se nas discussões do âmbito educacional, na década de 1980, no Brasil:

No Brasil, o discurso sobre o cuidado a criança começa a surgir por volta do Século XIX. Com a industrialização e crescente urbanização brasileira, a mulher começa a ingressar no mercado de trabalho, necessita de um local para deixar sua criança, com isso, as creches nascem com a finalidade de atender uma determinada classe da sociedade, a classe trabalhadora feminina, que passava muitas horas nas fábricas e cujos filhos pequenos precisavam de cuidados durante esse período. Dessa forma, o cuidar nasce como principal atividade executada nestes locais, que até então, estavam sob jurisdição da Secretaria da Assistência Social. (FULY; VEIGA, 2012, p. 87).

Dessa forma, tem sido consolidada uma política de educação infantil que compreende as potencialidades dessa etapa, especialmente pela importância da primeira infância na formação dos sujeitos. Isso para além das ações

compensatórias ou das funções que se dedicam a reduzir os impactos das desigualdades e do capital a partir da educação:

Se a função da primeira etapa da Educação Básica é de apenas compensar as privações culturais das crianças consideradas carentes, então, será necessário que os(as) profissionais envolvidos(as) se atenham mais com o cuidar do que com o educar. Nesse sentido, a Educação Infantil apenas se preocupa em igualar as crianças culturalmente, assim “[...] a pré-escola funcionaria como mola propulsora da ‘mudança social’, promovendo a democratização das oportunidades educacionais”. (ORIANI, 2008, p. 189).

Superada essa construção, como os docentes da educação infantil, importantes atores dessa etapa, no processo de consolidação de uma identidade, mesmo sob contestação e sob um senso comum construído e que reforça o caráter assistencialista e reducionista, vão resistir e contribuir na formulação de uma política preocupada com as práticas pedagógicas e em assegurar o direito à educação, como previsto na Constituição? Mais do que isso, como esses atores serão elementos-chave para definição de que políticas serão construídas?

E aqui propõe-se uma educação política que perpassa a didatização de temáticas, mas que se utilize das DNpEDH como aporte para fundamentar formação, discussão, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Que garantam que temáticas sejam tratadas, mesmo que nos desacomodem, e a escola, da portaria à criança, seja um espaço humano, de direitos e reconhecimento da sua potencialidade, já que Adorno (2003, p. 2) nos alerta que “todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância”.

A importância atribuída por Adorno (2003) aliada às questões elencadas anteriormente, remete-nos a problematizações que trazem à tona o caráter assistencialista que, no campo de pesquisa, foi apontado por alguns docentes entrevistados. Esse caráter assistencialista seria um limitador de práticas e, portanto, que dificulta a abordagem de determinadas ações políticas, aqui entendidas como formas de articular, de problematizar e organizar a abordagem de determinados assuntos.

A entrevistada A evidenciou, por exemplo, as interferências políticas, que não estão, ao nosso ver, dissociadas de uma concepção de educação usada para fins políticos e eleitoreiros – baseada numa perspectiva que reduz a educação infantil à demanda das famílias e, por isso, evidencia-se como processo assistencialista. Ao

questionarmos como a professora contribui para a garantia de direitos, se há um movimento nesse sentido e se ela se sente livre para exercer sua prática pedagógica, ela responde, de forma incisiva, que “*não*”. Ao ser interrogada sobre o porquê, ela expõe:

*“Por causa da política, né? A política impede. No momento em que a gente vai chamar os pais e precisa de um atendimento, a escola está se empenhando, buscando alternativas, mas a família também vai investir. Mas a gente não pode. Porque a família vai buscar a Secretaria de Educação [...] por isso a gente acaba não fazendo. Deus me livre uma mãe, um pai, ir se queixar de uma escola na Secretaria de Educação. Pra mim isso é diferente. Em outro lugar, eu tinha todo o apoio da equipe, da direção”.* (Entrevistada A).

Ou seja, a ação do professor tem um limite claro estabelecido: a chegada da abordagem no campo político de discussão. Aí envolvem-se agentes de controle, de gestão maior, que administram o sistema de ensino. A relação da ação do professor com o espectro político afunila-se na medida em que há uma tensão na relação entre professores e gestão da rede. Possivelmente, instauram-se elementos de coerção que, de algum modo, restringem a ação política do professor. Isso acontece no sentido de atender à demanda, à expectativa da comunidade que, por vezes, apresenta-se numa perspectiva reducionista da escola infantil: atender para guardar, cuidar da criança, enquanto os responsáveis participam do mundo do trabalho. Uma outra entrevistada reforça a perspectiva assistencialista, quando afirma:

*“A gente não consegue fazer os apontamentos necessários. [...] As escolas infantis estão mais vinculadas ao assistencialismo, mais relacionadas aos cuidados das crianças. Isso tem me incomodado ao longo dos anos. [...] Então, não pensando só na rede de [mencionou o nome da rede], acho que é uma questão muito maior. Quando a gente pensa nos nomes das escolas infantis, ou na maioria delas, pelo menos das que eu conheço. Elas se referem a algo romantizado, por exemplo, falando da nossa rede então: [cita três escolas infantis que compõem a rede de ensino], né?”* (Entrevistada A).

E atribui o caráter assistencialista a um processo de “romantização” das relações constituídas nas políticas da infância, relacionadas a uma ideia de maternagem, de cuidado e de compreensão do conceito de infância, desconsiderando, por exemplo, a perspectiva de que as crianças reproduzem as vivências, os preconceitos e o universo no qual estão inseridas. Aponta a questão

dos nomes utilizados nas escolas e o quanto estes podem corroborar para a legitimação de determinadas práticas, inclusive práticas reducionistas. Em relação aos nomes, expõe:

*“Todas elas têm um nome muito fofinho, né, romantizado. E isso, pra mim, remete à concepção da educação infantil e dessa etapa de vida desses sujeitos que estão nessas escolas. Porque quando as crianças crescem um pouco, então os nomes das escolas podem ser diferentes e a maioria não tem esse olhar todo carinhoso, afetuoso, dessa forma romantizada, dessa forma angelical, como se as crianças, nessa etapa, fossem angelicais, cheias de bondade, só de amor. É todo o trabalho que é feito na escola também vai seguir essa linha, é o que as pessoas acreditam ali. Então o trabalho com as crianças vai ser esse e quando eu falo na Lei 10639, nas questões afro, indígenas, enfim, também no nosso grupo de trabalho se vê que na educação infantil isso não é importante, porque as crianças são bondosas, não têm nenhuma questão de racismo que precise ser pensada, porque elas são cheias de amor. Bullying não é necessário, porque elas são só amor, bondade e angelicais. Então é um início de uma concepção de infância que vai refletir na prática do professor, porque essa é a concepção que se mantém. Mantém-se a ideia dessas crianças assim”. (Entrevistada B).*

Conforme a entrevistada, determinadas temáticas acabam não sendo tratadas por haver uma compreensão de infância e da realidade social que é ignorada pelos docentes, seja de forma consciente ou não. Há uma negação da abordagem de determinadas temáticas, que podem estar relacionadas a concepções de infância ou ao caráter problematizador, de conflito, que a abordagem de determinados temas pode gerar no contexto local.

[...] educar em direitos humanos pressupõe uma bandeira de justiça, igualdade e liberdade e anseio de paz e tolerância. Dimensões que incorporam valores e “dão um sentido profundo [...] às nossas vidas. Os direitos humanos são assim entendidos como um compromisso de mudança, transformação para uma sociedade mais justa e solidária” [...] Nesta dimensão a educação em direitos humanos não se restringe a simples informação; ao contrário, está conectada a dimensão histórica e cultural na medida em que educadores e educandos, se apropriando de seu tempo e de seu espaço, como sujeitos emancipados, constroem seu processo de individualização e de socialização. Sem essa relação do sujeito com a sociedade, o processo educativo não produziria um ser humano naturalmente voltado para a intervenção no mundo deixando nele suas “marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p. 119). Para sermos sujeitos, e não puro objeto, precisamos conhecer, não somente estarmos informados. (ZENAIDE; VIOLA, 2019, p. 101).

E para uma sociedade que se fundamente nesses pressupostos, para educar em direitos humanos, deve-se ir além da informação sobre do que se trata, de como

vamos construir uma abordagem, pois requer uma ação, um compromisso de ação política. Sem isso, recair-se-á sob um possível modismo, uma didatização que contribui para alavancar ainda mais uma educação que fomente a pedagogia da passividade, que nos torna indiferentes às injustiças e desigualdades. Também se corre o risco de utilizar-se o instrumento da educação para reforçar as ideias neoliberais, de assistencialismo, de reducionismo da escola da infância às exigências do capitalismo e, no limite, contribuir com os processos de manutenção do *status quo* e de reprodução das desigualdades.

Deve-se incorporar o papel de protagonismo na história que é produzida por nós e poder, portanto, construir outros cenários possíveis. Especialmente mais inclusivos, humanos e capazes de nos tornar sujeitos da construção. Mas, para que se proponha a construção de uma escola e uma educação para os Direitos Humanos, é fundamental que se reconheça a necessidade, para além da informação sobre como pautar esse campo. Na escola da infância, espaço potente por ser espaço de socialização e formação indiscutivelmente decisivo para a formação da cidadania, é necessário que se abordem temáticas, se construam cotidianos potentes, se construam ambientes democráticos e se invista na formação docente dos professores, a fim de preservarem e ampliarem o caráter autônomo e o princípio da educação como prática de liberdade, evitando a adoção de práticas que não reconheçam as crianças como sujeito de direitos e, se encarreguem de transformar o currículo numa lista a ser “vencida”.

As concepções de infância, as concepções de currículo que estão por trás de toda uma estrutura conservadora, não reconhecem o papel da educação infantil como política pública de educação. As práticas são desenvolvidas a partir de relações confortáveis para os atores que dela participam e na estrutura se inserem. Se a estrutura não identifica tais necessidades, como o ator age diante disso? Se considerarmos, por exemplo, a existência da Lei 10.639/08, ela existe, mas não existe a necessidade em determinado território? Ou as perspectivas de assistencialismo silenciam a abordagem de temáticas?

Se essa hipótese tiver sentido, em alguma medida, é possível que estejamos imersos numa concepção de educação muito mais alicerçada no princípio de reprodução das desigualdades do que propriamente uma educação comprometida com a transformação social. E uma educação que não se compromete com a mudança, é aquela da permanência, do imóvel, que ignora as realidades desiguais e

se alicerça em valores que são amplamente difundidas pelo contexto de reprodução de um *status quo*. A educação, portanto, exerce um papel de reprodução e não questionamento das lógicas operantes. Os implementadores não reconhecem, a partir dos processos de implementação, a necessidade de transformar, inclusive pode haver uma explicação para que a realidade se apresente desse modo: a formação para perpetuação das lógicas operantes.

Em relação aos movimentos da rede, não se identifica, conforme a entrevista, ações políticas nesse sentido, oriunda de gestores. No entanto, há registros, nas entrevistas, de movimentos que se fundam a partir do interesse de professores que atuam na rede e articulam e mobilizam os colegas, a fim de estudar, compartilhar materiais e problematizar, por exemplo, as questões étnico-raciais. Para ilustrar, há um movimento denominado “grupo antirracista”, que opera sem amparo institucional ou das gestões das escolas, mas articulou-se a partir de professores que, observando a urgência do tema, criaram um grupo de *WhatsApp* e passaram a mobilizar outros atores à discussão das temáticas, que não se restringem a questões étnicas – vem se ampliando os temas abordados. Detalhar-se-á esse movimento mais adiante.

Já que se está tratando da política pública e do processo de implementação, convém ponderar: o movimento que as entrevistadas apontam é a organização de forma *bottom up*, que consiste numa forma de construção da política.

### **9.3 Os Atores da Política e o Processo *Bottom Up* de Formulação: Garantindo a Participação**

O desenho de uma política pública mais inclusiva, de uma proposta de formação crítica, surge a partir da mobilização de atores da linha de frente – que interpretam a política e encontram nela e na sua prática a necessidade de articular e mobilizar o grupo, de modo a evocar questões sociais, problematizar e desnaturalizar relações e hierarquias (se não há negro, não trabalhamos com preconceito, com racismo). Ao encontro disso, pode-se afirmar que há movimentos no interior da escola, no chão da escola. Uma das entrevistadas afirma que há docentes, no município, lotados em diferentes escolas, que mobilizaram colegas a discutirem a temática das relações étnico-raciais, organizando-se a partir de grupos no *WhatsApp* e reuniões *online* para abordar tais temáticas, buscando formações

que subsidiem seu trabalho em sala de aula e referências. Portanto, buscam uma formação diferenciada daquela que é oferecida pela rede, por acreditarem na necessidade de uma prática comprometida com os pressupostos da democracia, da inclusão, pois pensam que

[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (BRASIL, 2012, p. 2).

Essa perspectiva de educar para a transformação, contrapõe-se a uma escola da reprodução ou do viés assistencialista – que reduzem a função da escola. Convém expor aqui a fala de uma das entrevistadas, que diz, ao ser questionada, se considera o sistema de ensino no qual atua preocupado com a inclusão, de modo amplo:

*“Acho que tem umas tentativas de uns movimentos. Tanto em algumas coisas. Por exemplo, fez-se, ao longo dos anos, tentativas de um caminho pra inclusão de pessoas com deficiências, que se apagou também. E eu vejo que é mais ainda: vejo colegas não desejando mais esse tipo de trabalho. E outras questões com relação à inclusão afro, indígena, eu não vejo espaço. O município propôs, há uns anos, uma formação e nunca mais falou sobre isso. Por exemplo, teve uma formação, para educação infantil, de uma lei que já tá quase ficando grisalha (refere a lei 10639) e não se fala mais nisso. E nas escolas também não se fala! Eu vejo o movimento de professores, mas movimentos das equipes das escolas, não”. (Entrevistada B).*

A questão da inclusão é outro movimento (que sinaliza mudanças, inclusive na política nacional, a partir do projeto de lei da educação especial). A entrevistada narra que os movimentos de inclusão ganharam espaço e protagonismo no município, mas que “se apagou também” possivelmente porque outras pautas ocuparam os atores, responsáveis pelos processos de gestão da rede, e isso inclui os gestores de escolas.

## 10 NOTAS SOBRE AS CATEGORIAS NECESSÁRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA DNPEDH

Por acreditar que um projeto alicerçado em Direitos Humanos mobiliza um conjunto de categorias e de atores além da sensibilização e do comprometimento ético e político com a ideia da transformação, destaca-se que não se trata da elaboração de materiais ou manuais de práticas. Aposta-se na ação dos atores – sensíveis às temáticas e reconhecendo a necessidade delas – poderem investir na construção de um *ethos* social, que se oponha às hegemonias que, por vezes, excluem, silenciam e invisibilizam temas e pessoas.

Por uma educação mais humana, que garanta a dignidade e comprometida com a democracia, propõe-se algumas notas – evocando categorias que contribuem para uma proposta mais alicerçada às DNpEDH.

### 10.1 Os Processos Formativos em Questão: Transformação ou Perpetuação?

O grupo de professores, que perpassa as fronteiras das escolas, é um importante indicador dos processos de formação que os atores vêm formulando. Estão adotando diferentes estratégias, que viabilizam a discussão de temáticas que não estão contempladas, segundo as entrevistas, no rol de programações do órgão gestor da rede. O processo formativo de professores mostra-se como um aliado para consolidar uma ou outra proposta de educação e, portanto, de consolidar projetos de sociedade. Para além disso, a formação continuada, como nos provoca Freire, indica o “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1999, p. 55) e a constante necessidade de formação, tendo em vista que:

O que foi possível constatar é que ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. (CANDAU; SCAVINO, 2013, p. 65).

Um grupo que se propõe a discutir temáticas como as questões étnico-raciais e as LGBTQ+, que se articula e movimenta para pensar, de forma autônoma, determinados temas, sinaliza a necessidade da formação continuada e da busca pela consolidação do tema dos Direitos Humanos como necessário nas formações

de professores. A maioria dos entrevistados, por exemplo, indicou que não “lembra de serem abordadas temáticas relacionadas aos Direitos Humanos”. Uma delas, no entanto, pondera que as atividades que propõe “ouvir a criança”, na sua percepção, estão contemplando as discussões. Outra entrevistada expôs que “há muitos anos atrás, quando íamos começar os PCNs, tivemos uma formação sobre o negro aqui”. E justificou: “é que aqui quase não tem, né?”.

Em contraponto, o movimento que surge no município, mobilizado por atores da política pública, é, na avaliação de uma das entrevistadas, um movimento potente que teve início a partir de:

*“Um colega que mais tem trabalhado. Acho que a gente tem grupo bem potente, tem pessoas brancas e pessoas pretas e tem pessoas brancas dispostas a falar dos seus processos também, por exemplo. Ou mesmo pessoas pretas podendo dizer, né, do seu processo de quando eles se identificam, do momento em que eles tiveram posturas racistas. Também porque nossa sociedade é racista, e poder dizer, falar sobre isso, e ter um espaço de dizer o teu processo sem medo. Acho que quando tu te dispões a ouvir, se desacomodar, muda mais ainda teu processo. Por exemplo, uma pessoa que diz que já foi contra as cotas, né? É porque ela se sente confortável, né?” (Entrevistada B).*

A afirmação anteriormente exposta também evidencia um processo de formação e as metodologias empregadas. Indica, por exemplo, a disponibilidade do ator em participar ou ser mobilizado, motivado à participação, seja pela necessidade ou por uma problematização que o faz buscar formar-se e formar gentes sensíveis e capazes de falar sobre, discutir, problematizar sem constrangimentos. Ouvir, ser ouvido, sem medo, sem hierarquias e controle. A vigilância, que é observada nos processos de planejamento, inibe os professores que, por vezes, sentem-se não confortáveis para expor medos, desconhecimentos, preconceitos, fragilidades do processo de formação. Sobre as pessoas, ela afirma que, no momento da formação,

*“Elas estão lá. Todo mundo está no processo aprendente, todo mundo se coloca nesse lugar de aprender. Tem várias pessoas com saberes diferentes, saberes superiores, mas não é esse lugar da hierarquia que vem...é um espaço de aprender em comum, de aprendizagem mútua”. (Entrevistada G).*

Essa consciência do inacabamento requer um processo de reconhecer medos e fragilidades. Só é possível construir um espaço de relação aberto a partir dos

vínculos formados e a partir de um sentimento de pertencimento e segurança que permita certo conforto na exposição oral do que ainda não se construiu enquanto sujeito. Em situações vigiadas, controladas e bem marcadas por hierarquias, é complexo pensar numa exposição que outrora possa ser, inclusive, instrumento a serviço de preconceitos, juízos de valor. Em relação à necessidade de formação continuada, a escola pode ser considerada espaço oportuno, desde que as práticas estejam alinhadas e considerem a participação do sujeito na construção e na problematização da formação:

Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAUI, 2003, p. 57).

Além disso, pode-se ressaltar o caráter crítico das formações. Há formações que nos acomodam, no sentido de perpetuar práticas, de reproduzir as realidades e até de legitimar, a partir de um discurso, determinados modos e maneiras de acontecer a escola. É necessário lembrar que os Direitos Humanos, no Brasil, emergem de um contexto autoritário, de resistência e luta, expressas na voz de alguns. Essa forma de existir, de ser ouvido no mundo, depende de uma educação com proposta emancipatória. Essa perspectiva sustenta-se na medida em que há atores silenciados pelas hierarquias engessadas de poder. Atores que se somam, aos poucos, formando e mobilizando em prol de uma construção de educação ancorada numa filosofia de Direitos Humanos. Articulam-se mesmo não ocupando espaços de poder e representação na estrutura hierárquica, mas exercendo um papel decisivo na implementação e interpretação da política pública – como ator do guichê. Aí cabe uma consideração relevante: a Base poderá ser o disparador das discussões políticas, que vai mobilizar os atores a construir Projetos Políticos Pedagógicos. Ainda, poderá contribuir para a consolidação de uma política de Educação Infantil, que atenda as expectativas da comunidade educativa. Se houve

mudança nas políticas curriculares, os PPPs – documento identidade da escola, vai sofrer alterações, poderá mobilizar discussões. Há, portanto, possibilidade destes serem formulados a partir das interações e da ação política desses grupos que se mobilizam no município, aos poucos, em prol da construção de práticas pedagógicas e de uma política que proponha a transformação e questione a ordem das coisas. Em relação à formação, Candau (2013b, p. 312) afirma que:

[...] o dia a dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele/a aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes vai aprimorando a sua formação, particularmente quando são favorecidos os processos coletivos de discussão, a reflexão e as buscas de aperfeiçoamento das práticas educativas. Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental para construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores/as que não se limite a oferecer diferentes “cursos” aos docentes, considerados individualmente. Mas esse objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, pois não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar formas de trabalhá-las e compreendê-las, conjuntamente. A prática coletiva, construída por grupos de professores/as ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar, constitui um elemento-chave particularmente importante.

A formação, portanto, enquanto prática coletiva, é resultante de interações, de construções do grupo, num ambiente que oportuniza a relação em que os agentes envolvidos se questionem, problematizem práticas e identifiquem que práticas pedagógicas estão sendo privilegiadas na instituição. Os atores da sociologia do nível de rua são fundamentais para consolidar políticas de educação, na medida em que não é possível tratar de direitos humanos desconsiderando o humano de cada docente, de cada sujeito, suas experiências, sua voz, seus medos e dificuldades.

As formações críticas podem subsidiar e fazer emergir as vozes silenciadas, retomando o papel do professor para além das burocracias, para além do reproduzidor de práticas já consolidadas, sem medo de errar, disposto a ousar e a propor uma prática mais inclusiva, democrática e em busca de justiça social. A utopia, que talvez escrevamos, é motor da mudança. E as possibilidades que se apresentam, embora distantes, apontam que, mesmo sob cenários adversos, em que a gestão democrática não se consolidou, a formação tem caráter de perpetuação do que já se construiu.

O professor é um agente vigiado, mas é possível construir uma outra possibilidade: autonomia, independência, discussão e problematização, que ocorre por meios não oficiais, a partir de iniciativas individuais que movem coletivos. Como exemplo, existe o grupo antirracista, que ganha vida e tem impactos sobre a rede de ensino. Esses grupos propiciam momentos e capacidades reflexivas, que abrem caminho para a autonomia profissional. Movimentos como estes propõem rupturas de tradições, de inércia ou de falta de ação política, além de consolidar uma proposta de educação na qual todos participam, são ouvidos e têm voz, rompendo com estruturas rígidas de hierarquia. Constroem-se novos espaços de discussão abertos.

Uma das entrevistadas relata que nem todos os espaços são de fato abertos a narrativas de experiências, a compartilhamentos. Alguns são meros espaços de disputa de egos, exercício e demonstração pública de poder, de autoridades ou autoritarismos. Outra entrevistada, quando questionada sobre suas participações em processos formativos, afirma que “é uma pessoa que costuma falar, mas que, às vezes, vê que não vale a pena”. Indagada sobre o porquê, expõe:

*“É que é um desgaste pessoal, tu te colocar em alguns momentos, porque parece que não surte nenhum efeito, nenhuma reflexão, é como se tu começasses a ser visto de forma pejorativa. A pessoa que complica, né? Acho que isso tem acontecido. Eu tenho me sentido assim e não é nada confortável.”(Entrevistada B).*

O silenciamento docente também é um indicativo interessante de ser tratado, especialmente se levarmos em conta os aspectos de colonização e posicionamentos que, por vezes, consideram-se superiores em relação aos demais municípios da região. O ato de falar, de pronunciar-se sobre suas percepções, experiências e concepções pedagógicas, implica certa liberdade de expressão, o que deveria na educação ser algo comum, especialmente para aprimorar o debate público sobre e na educação, reforçando, por exemplo, o aspecto da gestão democrática da educação.

Em relação ao silenciamento docente, Campagnucci (2014) faz uma abordagem sobre o assunto, enquanto construção social, identificando fatores de ordem objetiva e subjetiva que corroboram para esse silenciamento no espaço público. A autora, utilizando-se de Bourdieu (2013), defende que o discurso depende de condições favoráveis. Defende que, o que está em jogo, para além do conteúdo

simbólico do próprio discurso, é a posição do agente social no campo, bem como a distribuição do capital e do poder, expondo que isso não ocorre de maneira passiva, sem resistência, mas é fruto de uma construção social que mobiliza um conjunto de fatores que nos levam a tal silenciamento. A autora, ainda, problematiza e nos indica fatores sociais, como a construção da sociedade, as estruturas e os mecanismos intraescolares e do mundo social:

Como chegamos, então, a essa situação em que aqueles responsáveis pela formação crítica de seus educandos encontram-se privados – ou estão se privando – de sua palavra e, conseqüentemente de sua possibilidade de ação efetiva sobre o mundo? Em que tipo de sociedade isso é possível? (CAMPAGNUCCI, 2014, p. 121).

Para além dos silêncios – consequência de um conjunto de fatores – pode-se evocar, a partir das contribuições das entrevistadas, uma questão que parece necessária responder. Afinal, quem educa o educador? Responder a esse questionamento parece fundamental numa pesquisa que se dedica a pensar uma prática educativa, aportada nas DNpEDH, quando o processo de formação será decisivo, sob os olhares que se constituirão a partir da implementação de uma política educacional. É possível que se evidencie um contexto em que: a) as formações podem perpetuar práticas, garantir a reprodução; b) as formações vão desencadear processos de reflexão coletiva, que nos conduzirão a pensar em outras práticas possíveis, a partir do projeto educacional que se quer, em determinado tempo histórico e realidade social. Por formação continuada, entende-se que Candau (2013a, p. 313) nos alerta para a necessidade:

[...] não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc.) de conhecimentos ou de técnicas, e sim mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Ressalta-se o caráter reflexivo, concordando com o autor, na medida em que a pergunta que temos de nos fazer é se as estratégias pedagógicas que adotamos nas escolas estão favorecendo determinadas práticas ou não (por exemplo, práticas que estejam consoantes aos DH, se este for o projeto que a escola construiu), a partir da orientação e do projeto político que se tem como propósito na rede ou na instituição. A autora anteriormente citada reforça o aspecto da formação para contribuir com a problematização e mobilização de professores engajados em

propostas de Direitos Humanos – que aqui entendemos a partir das DNpEDH. (BRASIL, 2012).

Em relação ao processo de formação e buscando responder a “quem educa o educador?”, as entrevistadas expuseram um cenário dual, que acompanha os processos formativos. Digo dual porque a formação docente, na rede, divide-se em dois movimentos que coexistem: a formação continuada ocorre semanalmente, na escola, e sob organização da coordenação pedagógica, que observa demandas e discute, problematiza os assuntos; e um segundo movimento, mais amplo, que ocorre sob orientação e organização da Secretaria Municipal de Educação, que articula encontros em rede e organiza, anualmente, um seminário de formação, que ocorre em meados do recesso de julho.

O primeiro, que ocorre no contexto das escolas, é singular e específico, de acordo com a realidade de cada instituição. Portanto, ocorre de forma distinta entre as escolas. As unidades de ensino têm autonomia para articular tal processo formativo, decidir assuntos e abordagens que considerarem necessárias. Não há regulação desse processo por parte da mantenedora. No entanto, há algumas padronizações, como o horário de reuniões e a obrigatoriedade de participação. O horário destinado para a formação é de duas horas semanais, que, na educação infantil, ocorre às terças-feiras, das 18h às 20h. Esse horário pode variar, de acordo com os combinados nas escolas, e é parte integrante da carga horária docente. Por exemplo, um docente de 40 horas semanais reservará, obrigatoriamente, duas horas de sua carga horária para a formação continuada, realizada pela escola às terças-feiras.

Já a formação organizada pela mantenedora ocorre de forma anual, nos seminários que antecedem o período de recesso escolar que, geralmente, ocorre em meados de julho. Organiza-se, anualmente, por tradição, um seminário que se inicia numa noite e tem continuidade no outro dia, nos turnos da manhã e da tarde. O evento consolidou-se na rede de ensino, tendo registrado mais de 20 edições e contado com a participação de diferentes convidados.

Resta-nos discutir, na sequência, sobre as formações desenvolvidas e as percepções docentes sobre esses processos fundamentais para a definição de um projeto claro do que se busca. Uma formação construída na perspectiva crítica, que problematiza as realidades, que esteja a serviço de uma educação ‘desinteressada’, ou seja, para além das necessidades imediatas do mercado (GRAMSCI, 2000) ou à

mercê de índices e estatísticas construídas por agências multilaterais (a exemplo de OCDE, ONU e outras). Uma formação que fundamente na perspectiva crítica e considere as contradições do mundo social e econômico, em que os problemas são eixos que estruturam e vislumbram as soluções possíveis. Quer dizer, uma formação que parta de um problema identificado, de uma necessidade observada e busque, a partir de um coletivo, construir soluções, considerando os processos em sua totalidade, o que requer uma abordagem multidimensional e mais complexa, que se contrapõe ao que Saviani (1999, p. 40) denomina:

Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva.

Essa exposição de Saviani (1999), na sua obra *Escola e Democracia*, provoca-nos a discutir se a escola e as formações devem trabalhar no sentido crítico-reprodutivista. As formações, nessa abordagem, vão ter papel fundamental, já que a escola comprometida com a reprodução identifica, na sua realidade, o êxito, o sucesso, e naturaliza as seleções e classificações, conforme Saviani, reforçando o caráter seletivo e segregador da escola. Tudo isso é reforçado pela teoria do capital humano e pelo novo gerencialismo que avança, a partir de um ideário neoliberal sobre a educação, demonstrado a partir dos índices, de uma política de resultados e de uma pedagogia utilitarista, que esvazia as funções docentes, colocando os professores numa condição de técnicos, a serviço da manutenção daquilo que se apresenta hegemônico.

Quando se refere e destacam-se os posicionamentos, as percepções e os processos que envolvem os atores, que têm poder sobre a implementação de uma política pública, refere-se à capacidade daqueles que não são os “donos do poder”, que não tomam as decisões em nível macro, mas que são os agentes possíveis de uma pedagogia da transformação comprometida. Comprometida não em reproduzir as estruturas desiguais e naturalizá-las, mas em promover o processo inverso, de impor a transformação histórica da escola, adotando práticas e empoderando projetos político-pedagógicos, que sejam capazes de articular a formação entre os pares, promover a libertação, a consciência da condição de exploração, de desigualdades, preconceitos e propostas autoritárias, nas quais o poder concentra-

se na mão de muitos, que não se empenham num projeto coletivo. Ora, se a história é construção humana e se origina a partir de processos históricos, é possível a construção de uma pedagogia que transforme, mas é importante que:

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse "na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira:" é possível articular a escola com os interesses dominados? Da perspectiva do tema deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (SAVIANI, 1999, p. 40).

Ou seja, é muito provável que aqueles que ocupam postos de poder, os tomadores de decisão, desconectados dessa realidade e vislumbrando a manutenção das estatísticas que legitimam a "boa escola", permaneçam apostando numa escola e, portanto, num projeto de sociedade que, de algum modo, reforce a capacidade humana de adaptação, de legitimação do que se tem como dado. Em relação aos implementadores, é importante expor um questionamento: "é possível elencar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada dimensionalmente pela ação humana?". (SAVIANI, 1999, p. 40). É a perspectiva da transformação possível que defende que

[...] escola é uma instância social que, dentre outras, tem papel mediador em um projeto de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. Nesse sentido, a função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade. (SILVA, K., 2011, p. 24).

E, nesse sentido, a formação crítica, que abrange os processos de compreensão das contradições da realidade, requer que tenhamos formações que possibilitem o questionamento do *status quo*. Quando questionadas sobre as formações oferecidas, em especial aquelas realizadas a partir do processo de

implementação, uma das entrevistadas, nomeada como A, expôs que *“as formações são organizadas, pra gente sair formadinha, do jeito que eles queriam, acho que sim. Mas não sei se do jeito que a gente queria”*.

Ao encontro dessa exposição, outra professora narra, expondo seu ponto de vista, sobre as formações:

*“Elas perpetuam aquilo que eu já falei antes, tipo assim, elas perpetuam o que já tem. São pra continuar isso e não pra uma transformação. São pra perpetuar, porque, se continuar assim, os números vão continuar assim e isso é muito bom, porque a gente é superior. Então é uma perpetuação”*. (Entrevistada B).

Em relação à exposição da entrevista A, perguntada sobre como ocorrem as formações, como ela percebe as formações, narrou:

*“Olha, eu acho que as formações...eu sempre tento tirar proveito de todas as formações. Mesmo que eu tô escutando aquela pessoa e 90% do que ela falou eu não gostei, mas os 10% eu vou aproveitar. Eu gosto de formações e vou. E, enfim, participo sempre que eu posso. Mas eu acho que formações poderiam, os professores que estão atuando, poder estar escolhendo. Eu gostaria de ouvir fulano, quem sabe tal pessoa poderia vir conversar com a gente. Aproveitar as pessoas mais próximas da gente. Pouco é perguntado pra gente. Quando vê, as pessoas tão aí, fazendo formações e deu. Talvez eu mudaria para ouvir os professores, pra ver o que realmente eles gostariam de estar ouvindo”*. (Entrevistada A).

Quando a professora narra que não são perguntados sobre as demandas, refere-se à formação em nível municipal. Além disso, suscita alguns questionamentos que deveriam ser observados, pensando no princípio de gestão democrática e nos processos formativos críticos, que exigem um olhar para a realidade, para o concreto, capaz de subsidiar construções coletivas. É preciso indagações, como: *“O que precisamos, qual a necessidade?”* *“Quem vai falar sobre isso?”* *“Quem pode colaborar, para além do que já sabemos, compreendendo o processo com viés da transformação – da mudança?”* (Entrevistada F).

Além disso, a professora ressalta o caráter coletivo possível nesses momentos. Propõe a utilização de experiências que ocorrem na própria rede, o que, possivelmente, teria efeitos objetivos e subjetivos. Objetivos porque trata-se de um reconhecimento de práticas que vêm ocorrendo na rede, com suas potencialidades e suas limitações, a partir de um espaço construído, anteriormente, e que pressupõe

um vínculo entre os participantes. Poderiam oferecer formações em escolas, a fim de interagir com espaços, colegas de outras realidades, vislumbrando a troca de experiências, as interações e a produção de compartilhamentos, além da formação da unidade – do pensar em rede, para além da instituição na qual se executam as atividades profissionais. Subjetivos porque a ideia de pertencimento, de vínculos e de possibilidades de reflexão se ampliaria na medida em que se propõe construção coletiva, democrática e sem o compromisso de resultados.

Explicar-se-á a menção sobre os resultados, porque há uma tendência de empregarmos valores utilitários na educação, realidade que nos coloca na obrigação, enquanto agentes de campo, de produzir, mesmo que sejam registros, mas é necessário comprovação de um trabalho feito, um produto. Ocorre que as interações, o debate que promove a reflexão, não necessariamente vão apresentar um produto, um construto final. Pelo contrário, irão mobilizar os atores a refletirem sobre práticas, discutirem e formarem vínculos que diminuam o silenciamento docente. O professor é protagonista da função docente, reconhecedor da necessidade de formação continuada. Aliás, tratando-se disso, uma entrevista nos provoca a pensar sobre o termo, inclusive. Mas aponta uma reflexão importante e talvez coerente com a realidade que vivencia:

*“A formação do profissional, eu tenho pensado pra mim sobre isso. A gente fala em formação continuada, mas poderia pensar numa formação modificada. É o que tenho pensado, mas ainda não está fechado. A gente se prende a isso, mas, na verdade, não só é continuada, mas deveria ser modificada. Que a gente possa ir mudando. Um pensamento que eu criei é que muitos professores da faculdade tiveram uma formação e se formaram antes de mim. Como a sociedade muda, a cultura muda, o correto seria eles modificarem, adequarem a cultura do município naquele momento. A gente não pode dizer que a cultura é kerb, mas e se as pessoas não gostam de kerb? Se as pessoas que estamos formando não gostam mais de oktober? De kerb? E tu sabe, a gente fez conversas com as famílias, individualmente. Só uma família não falou nada, as demais disseram que não estão fazendo as propostas de alemão, porque não dominam, ninguém da família sabe falar. E tem isso como dado, tipo que todo mundo fala alemão aqui”.* (Entrevistada C).

Sobre a oferta e organização do currículo, não nos cabe, de forma individual, a decisão, tampouco oferecermos ao leitor um “juízo de valor”. Com base numa gestão democrática, seria importante trazer a comunidade para a discussão. Mas o que a professora apresenta perpassa a oferta de um ou outro componente do

currículo. Atentar-se às transformações da sociedade, da cultura que envolve as famílias, os modos e maneiras de fazer, de viver. Uma “formação modificada”, que seja capaz de nos modificar enquanto sujeitos, protagonistas de histórias e, inclusive, questionar a organização do currículo, que privilegia alguns conceitos e algumas abordagens em detrimento de outras, e isso é fundamental neste trabalho.

Primeiramente porque defende-se um protagonismo dos atores na interpretação da política pública; segundo, porque eles é que definirão o processo de implementação; terceiro, pelo potencial e abordagem ampla que a Base oferece à educação infantil, pelo seu caráter não escolarizado (pelo menos não da forma tradicional); em quarto, a gestão democrática, que considere as participações dos agentes, rompendo o silenciamento e ressaltando suas experiências, sem hierarquia ou autoritarismos, tampouco vigilância que se propõe a ver, julgar falas e fazeres docentes. E, ainda, pensar conjuntamente o processo de construção, ou melhor, formulação dos novos projetos políticos-pedagógicos que se organizarão a partir da demanda da reforma curricular.

Uma das preocupações, enquanto escrevo, é a de não incorrer em prescrições. Busquei, ao longo da escrita, não ser prescritivo ou oferecer receituários, porque uma educação baseada nos Direitos Humanos mobiliza um conjunto de valores e, dentre eles, a participação e a construção coletiva. Por isso, cabe registrar que não estou assumindo o posicionamento de crítico de gestões, porque considero que, se articulamos uma rede disposta a construir juntos, é possível compartilhar experiências, vivências, necessidades e desejos. Não há como recair numa culpabilização. Porque suponho que a escolha das formações e dos formadores possa se dar, por vezes, a partir daquele conhecimento construído por aquele sujeito que identifica uma determinada necessidade.

Dessa forma, uma construção coletiva talvez propusesse a identificação que a formação de professores, intencionalmente ou não, por força e influência dos atores que gestam a educação em nível municipal, nem sempre correspondem a perspectivas teórico-pedagógicas críticas. Elas têm uma finalidade que, conforme a entrevistada, *“não é pra desacomodar ou ter força de mudança, de ação”*. Os gestores, aqueles que pensam e articulam a educação dos educadores, escolhem a formação a partir, também, de suas experiências, de suas demandas e até mesmo de seus conhecimentos ou áreas que observam necessidade de formação.

Numa formação social determinada a ação pedagógica que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das ações pedagógicas é aquela que tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe corresponde o mais completamente ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU, 2013, p. 22).

No entanto, é importante observar o que Bourdieu (2013) nos provoca à reflexão, quando narra sobre o poder de imposição de significações. Ou seja, o poder legitimador do certo ou do errado:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica a essas relações de força. (BOURDIEU, 2013, p. 20).

Quando há, no processo de formação, uma vigilância, que legitima as falas, que está amparada num processo de pensar já constituído, e o momento de formação é encarado como mero processo de “convencimento” ou “protocolar”, é improvável a efetivação de um pensar coletivo, tampouco de gestão democrática e construção coletiva. Uma das docentes entrevistadas narra e expõe uma oposição conceitual ao uso de métodos e cita um autor conhecido na área da educação infantil, afirmando que não é possível pensar diferente:

*“Um método, disfarçadamente, não te dá chance de pensar diferente do que o [citou um dos autores conhecidos na área da EI]. Que absurdo. Parece que temos que concordar com tudo, então a gente vai se anulando. Vai entrando na caixinha, pra poder ficar tranquilo”.* (Entrevistada A).

Em relação ao método, o pesquisador questiona: “Como assim, o método? O que tu entendes por método?” E a entrevistada expõe:

*“Método como “tem que ser assim”. O professor também pode testar algo que não deu certo. Vou, da outra vez, fazer diferente, de outra maneira. A gente não pode mais errar. Porque tem que seguir o que é certo, pra alguém que acha que o certo é o certo”.* (Entrevistada A).

Uma educação alicerçada na formação crítica dos sujeitos requer um ambiente em que os atores possam ousar, sem o medo e a insegurança que

paralisam e impõem tutela sobre os sujeitos. Freire corrobora para nossa problematização:

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo, Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante. Neste momento, estou tentando ser didático na interpretação desse problema. Agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo. Entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo (rindo). Cultivá-lo significa aceitá-lo. (FREIRE; SCHOR; 1986).

E os autores ainda apontam para a necessidade da ousadia, que persegue e acompanha o educador – com proposta libertadora de educação, que proponha uma forma de emancipar os indivíduos. Se a educação é política, é produção humana. Cabe saber a que projeto político servimos. Pensar numa proposta política de educação, baseada nas DNpEDH, como defende-se aqui, requer o compromisso com a participação, com a solidariedade social, o respeito à pluralidade e à diversidade de ideias, de opiniões, de formas de existir, mas, especialmente, vislumbrar o compromisso com a transformação social, a construção da cidadania e realização das pessoas.

A entrevistada reforça que não acredita no método, pois, na sua percepção, este impõe padrões, que vão formatando modos de pensar e agir, tolhendo a criatividade docente e diminuindo o protagonismo, esvaziando a função do professor enquanto sujeito criador do processo. A professora ainda coloca que se dedicava à construção de jogos, de materiais didáticos, mas que vem deixando de fazê-lo, e expõe uma situação:

*“Sabe que um familiar meu me perguntou, onde está a alegria e o desejo de construir? Porque as pessoas vinham aqui e eu tava fazendo material, jogos, construindo, pensando, ajuntando coisas no pátio, fazendo mil coisas. Mas eu tinha direito de usar o material como eu pensava. Quando busco, eu já tenho que pensar na BNCC, na coordenadora, eu deixo de criar, de arriscar, de imaginar, pra seguir o padrão. Estou padrão. Que ruim, né?”* (Entrevistada A).

Arroyo (2011) expõe a sua análise sobre o processo criador dos docentes, que é, por vezes, esvaziado em razão de um conjunto de variáveis (apostilamento, currículo centralizado, burocracias) que o tornam burocratas, técnicos e sujeitos. O

autor aponta que houve significativos avanços nessa perspectiva e que os docentes, nos últimos anos, “se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades” (ARROYO, 2011, p. 35), mas observa que ainda lutam por serem “menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo”. (ARROYO, 2011, p. 35).

O processo de padronização da escola e das práticas pedagógicas, seja através de livros, apostilas ou índices, são característicos de sistemas que priorizam o resultado. O padrão, tornar igual, é necessário, especialmente quando pensamos em mensurar, avaliar os processos, as metas. E isso só é possível mediante processos padronizados, que indicam que os sujeitos vão ter acesso aos mesmos recursos – nesse caso, à aula com aqueles conteúdos e aquela abordagem. Quando falamos em padronização ou qualidade, a formação é fundamental, tanto quanto a participação docente, já que são eles que ocupam as escolas e fazem a escola pulsar e acontecer diariamente. Sobre isso, a entrevistada ainda reforça o aspecto da vigilância e corrobora com o que Bourdieu (2013) apontou: há uma violência simbólica e uma imposição de significados. Ouve-se e criam-se momentos de participação, mas não se busca superar as ações de violência simbólica, que permanecem, silenciando docentes. Nesse sentido, a entrevistada afirma:

*“Não sei como que tá na escola de vocês. Mas quando é levantado assuntos, fica um vácuo. Um vazio bem constrangedor. Ninguém fala nada. Não adianta questionar ou dizer “não”, poderia ser diferente. Acaba sendo como já estava sendo planejado”. (Entrevistada A).*

Chama a atenção para o espaço do contraditório, dos silenciamentos que ocorrem nos processos formativos, além de um questionamento sobre o processo de *accountability* – que consiste numa prestação de contas. Afinal, expõem-se pontos de vista, mas desconfia-se se vão ter efeitos sobre o produto, sobre as discussões, ou se esses serão silenciados, por não estarem contemplados no *script*, nas crenças e signos já construídos. Questionada sobre o que seria necessário para articular uma transformação nessa relação de violência, expõe, indo ao encontro do que propõe Arroyo (2011):

*“O desafio é resgatar o profissional. E isso vai incomodar. Vai causar intrigas. Um diz que diz. Em cima de discussões acirradas é que se consegue construir. É alguém poder dizer “não”, penso diferente. Vai ser de outra maneira”. (Entrevistada A).*

Pensando numa educação que coadune e compartilhe os valores pressupostos na DNpEDH, observamos a necessidade, que configura o espaço da escola “como dialógico, solidário, em que a mediação se realiza em clima de igualdade sem imposição ou autoritarismo”. (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 425). E, quando observamos movimentos de resistência, de autoafirmação da identidade docente e de um projeto claro e definido sobre o que se quer, e isso inclui a liberdade de falar, discutir e construir espaços democráticos, observamos a insurgência da esperança, que evidencia que os docentes “tentem ser criativos para dar conta dos complexos e irreguláveis processos de ensinar-aprender, de ser profissionais do campo tão dinâmicos do conhecimento e da formação humana”. (ARROYO, 2011, p. 47).

A formação de professores, intencionalmente ou não, por força e influência dos atores que gestam a educação em nível municipal, nem sempre corresponde às perspectivas teórico-pedagógicas críticas. Elas têm uma finalidade de, conforme a entrevistada, “*não é pra desacomodar ou ter força de mudança, de ação*”. (Entrevistada B). Os gestores, aqueles que pensam e articulam a educação dos educadores, escolhem a formação a partir, também, de suas experiências, de suas demandas e até mesmo de seus conhecimentos ou áreas que observam necessidade de formação.

Embora houve críticas em relação aos moldes das formações, também houve atores entrevistados que narraram o processo e expuseram seus pontos de vista, elogiando as temáticas e os convidados. Isso nas formações promovidas pela gestão da rede de ensino:

*“Acho que eles trouxeram pessoas que são muito boas, assim, as conversas que eles trouxeram. São realmente as pessoas que eu admiro o trabalho. Principalmente agora, assim, que trouxeram a Bianca Stock. Eu gosto da linha dela, respeito isso, penso coisas bem semelhantes e eu acho que essas informações são realmente fundamentais, são importantíssimas e fazem a gente pensar bastante. Gosto, sim, das escolhas que eles fazem e das temáticas também”. (Entrevistada C).*

A entrevistada C avalia positivamente os convidados e a abordagem proposta. Além disso, os entrevistados também destacaram a forma didática com que ocorrem os processos formativos nas escolas, narrando detalhes sobre os encontros de formação da BNCC, ressaltando a integração que ocorreu dentro das escolas e entre os profissionais, além das trocas entre colegas de turmas, que ocorreram com mais intensidade:

*“Formação de grupo, então cada um se inteirou de direitos, pra esmiuçar um pouquinho mais e apresentar para o grande grupo. Deixamos cartazes, vamos supor, resumindo e colocando os pontos principais. Ano passado, ficou o ano todo exposto na sala dos professores, para no planejamento ir visualizando aquilo. São estratégias pra dizer que a base tá aí, vamos se inteirando disso. E no ensino fundamental foi muito formação de grupos. Porque tem as séries finais e iniciais, tem que linkar aquilo, conversar com a professora do ano anterior, e do posterior”.* (Entrevistada D).

A dinâmica e a organização das formações nos remetem a pensar sobre as potencialidades formadoras que estão pulsando dentro da escola e que práticas, ou que projetos está desenvolvendo? O que vem sendo feito para que as escolas assumam uma perspectiva de espaço de formação, que não se limite as aulas tradicionais ou aos movimentos de reprodução, mas se ampliem as capacidades de formar e tornar-se referencia nas comunidades, propondo e promovendo formações continuadas que envolvam e sensibilizam seus agentes.

Em contrapartida, outra entrevistada reforça o aspecto da descontinuidade, da ausência de uma sequência organizada, de ações ou programas de formações. A falta de formação continuada, disposta a discutir temáticas – não só de forma pontual, mas a necessidade de haver uma formação sistematizada, coerente, é indagada por uma das entrevistadas. Formações soltas, ou para *“encher linguiça”* (Entrevistada B), têm sua legitimidade e importância questionadas pelos atores. Isso pode ter relação com a ideia de legitimar um discurso já consolidado que, de certo modo, é questionado por alguns atores do quadro docente. Além disso, a perspectiva crítica de construção de um outro espaço, de uma gestão descentralizada com a delegação de poder, de decisão, de escolha, de discussão, bem como a autonomia das escolas, mostra-se como fatores importantes para uma alteração na ordem das coisas. Uma gestão democrática. Uma gestão que coloque

o sujeito como partícipe dos processos, tomador de decisão e implementador de política pública – dando vida ao texto oficial.

O professor que se reduz a função de execução, sem interpretação criativa, vai agir, vai interpretar, mas sem subsídios ou recursos para análises mais ricas, provocadas pelo debate. A ausência desses recursos e a formação de professores que, imersos nas forças hegemônicas, não se mostram resistentes às dominações, reduzindo-se a executar um papel passivo diante das mudanças que lhes são impostas, ou mesmo a falta destas, coloca-nos num limbo perigoso: de ferir os princípios constitucionais que vislumbram qualidade da educação, gestão democrática, concepções pedagógicas plurais e acesso ao conhecimento como bem público e universal.

Na narrativa da entrevistada B ela expõe a necessidade do diálogo da formação com a realidade e a necessidade de continuidade, de processos sistemáticos e organizados que transformem a escola num lócus de formação, numa referência de produção de novos conhecimentos, a partir da interpretação coletiva, do debate e da participação, que tem caráter fundamental, se tratamos da formulação da política pública.

A ação pedagógica, inclusive relacionada à formação docente, é mediada pela comunicação pedagógica que, por sua vez, pode reproduzir violência simbólica, a fim de legitimar um discurso, um *habitus* construído e valorizado em determinado campo. Nogueira, C. e Nogueira, M. (2007, p. 36) expõem que:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem.

Ou seja, os atores significam processos, constroem símbolos que representam um conjunto de forças, que operam a partir de convenções, de hierarquias e impõem um arbitrário cultural. Daí a persistência de nossa defesa sobre a formação crítica, continuada e sistemática dos docentes, já que, conforme exposto a seguir, uma das entrevistadas refere os processos ocorridos em 2020, motivados pela pandemia global:

*“Acho que essa pandemia levou a gente para a casa das famílias e realmente o professor é refém, vou usar essa palavra. Mas não é, ele é*

*obrigado a, de fato, ouvir as famílias, porque as crianças não estão conosco. E é o professor que entra na casa pra desenvolver algo que ele pensa, que ele acredita. E, muitas vezes, nessa quarentena, eu e minha colega pensamos: fulana, o que nós estamos fazendo, não é isso que eles precisam agora. É muito difícil. É muito complexo, sabe, tu ajudar, pensar cada família, pois envolve questões humanas, relações de cultura, de rotina, de organização familiar. Essa quarentena é pra gente pensar".* (Entrevistada E).

A fala da professora reflete aquilo que se defende: o professor entra na casa para desenvolver algo que ele pensa, que ele acredita, a partir dos documentos e das interpretações destes. Portanto, o ator social, implementador de qualquer política, torna-se fundamental para, a partir dos documentos e concepções, agir como criador, articular coletivos e potencializar estratégias de participação e de influência sobre o desenho da política pública.

## **10.2 A Superação do Currículo Baseado em Estatísticas: Pensar e Construir um Currículo a Serviço de qual Projeto?**

Tornar-se sujeito criativo dos processos requer autonomia, liberdade de decisão e uma prática libertadora de quaisquer amarras. Apropriar-se do currículo, estudar práticas pedagógicas possíveis, é fundamental. Um universo que corrobore para a autonomia dos sujeitos e para o desenvolvimento de uma proposta de educação baseada nos princípios de transformação social supõe um ambiente democrático e favorável para o desenvolvimento de uma determinada proposta de educação. Conhecer as políticas educacionais, apropriar-se destas buscando identificar as interações complexas, os interesses e coalizões, além dos conflitos que permeiam a formulação e a interpretação criativa, mostra-se fundamental e desafiador.

As políticas educacionais e a gestão das mesmas geram uma série de debates que põem na roda aspectos que vão desde a função social da escola, o currículo em vigência, as práticas pedagógicas e a atuação dos docentes imersos nesse universo. Além dos contextos de reformas que os Estados nacionais protagonizam e têm seus efeitos sentidos no Brasil, a partir da abertura econômica da década de 1980.

Os debates intensificam-se a partir da década de 1990, com o avanço das políticas neoliberais, lideradas pelos governos (COLLOR, 1990-1992; FHC, 1995-

2003) que aderem a uma política que segue princípios gerencialistas. O conceito de gerencialismo é entendido a partir de uma relação de consumo: o cidadão usuário da política pública e do Estado é tido como “consumidor” dos serviços oferecidos. Os adeptos do gerencialismo observam a instituição Estado adotando as lógicas operacionais do mercado. Ou seja, a administração do Estado é despolitizada a partir do propósito de poder que acompanha o conceito de *New Public Management* (NPM), que altera o *modus operandi* da gestão pública. (BENTO, 2018). A educação, enquanto parte desse universo, é afetada e apresenta consequências, por exemplo, na condução das políticas, especialmente em momentos de reformas educacionais.

Abrucio (2005) argumenta que a associação entre o mercado e a sociedade civil, a partir dos extremos do conceito de NPM, traria, como consequência maior, a intervenção de grupos organizados, para incluir suas pautas e interesses na agenda pública. Isso, por consequência, implicaria no desenho, formulação e implementação da política pública. A NPM, de acordo com Motta (2013, p. 84):

[...] apresentou-se com o objetivo primordial de fazer a Administração Pública operar como uma empresa privada e, assim, adquirir eficiência, reduzir custos e obter maior eficácia na prestação de serviços. Como ideologia, o NPM recuperou ideais do liberalismo clássico, sobretudo a redução do escopo e do tamanho do Estado e a inserção do espírito e dos mecanismos de mercado no governo. Nesse sentido, a Administração Pública deveria apenas direcionar os serviços, e não os executar diretamente. Havia uma preferência por terceirizar e contratar fora. Por meio de vários provedores privados, poder-se-iam usar os benefícios da competição entre eles, evitando monopólios e permitindo maior flexibilidade na gestão.

Esses conceitos, oriundos de um contexto internacional de reformas do Estado, influenciam as políticas educacionais. O que pode acarretar numa dissimulação da função a que se propõe a escola, tendo em vista que os objetivos-fins de uma empresa (a exemplo do lucro) diferem-se daqueles adotados pela escola, conforme defende Dourado (2007, p. 924): “A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados”.

A fim de demonstrar-se a emergência do ideário neoliberal no Brasil, convém um esforço de apresentar, mesmo que de forma breve, como as reformas impactam no país e em que momentos se teve a ascensão de políticas neoliberais, após a

Constituição Federal de 1988, que corroboram e intensificam para incluir na agenda, a serviço de organismos financeiros internacionais multilaterais que exigem contrapartidas do Estado para financiar suas ações.

O Brasil iniciou uma agenda de reformas a partir da eleição de Fernando Collor de Mello. Segundo Carinhato (2008, p. 40), “embora seus primeiros resultados tenham sido tímidos, com apenas algumas privatizações e muito alvoroço em relação ao serviço público, considerado o principal responsável pelos problemas do Estado”. A crise em que mergulhou Collor, dentre outros fatores, o levou a um processo de *impeachment*, sendo deposto da Presidência da República em 1992.

O contexto de reformas perdurou timidamente, pelo menos até a chegada do Partido da Social-Democracia Brasileira ao poder, em 1995, representado pela figura de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sociólogo brasileiro, que, ao dar continuidade às reformas, desenvolveu uma política econômica alinhada com o neoliberalismo. Cabe ressaltar o momento de crise vivenciada naquele período e as intensas investidas das políticas neoliberais no Brasil. Um conjunto de privatizações e parcerias com agências de financiamento externo fizeram avançar as pautas neoliberais no país, o que, conforme Carinhato (2008, p. 41):

[...] agravou ainda mais o histórico problema da pobreza no Brasil. Reforçou-se a retórica da reforma como um caminho para a promoção das chamadas políticas sociais, voltando-se a atenção para o agravamento do problema do desemprego e da pobreza e para a necessidade de regular minimamente o movimento do capital.

Além da criação de programas e políticas de combate à fome, dentre outras iniciativas que buscaram dirimir a pauperização da população, o governo de Cardoso acreditava no fomento à competitividade, à reestruturação do Estado, buscando adesão de princípios gerencialistas para aprimorar a oferta de serviços públicos e reduzir gastos (CARINHATO, 2008). O Brasil enfrentou uma crise financeira, até a formulação e estabilização do Plano Real, que rendeu popularidade ao Fernando Henrique Cardoso, então ministro de Itamar Franco. Logo que assumiu o poder, uma agenda de reformas do Estado intensificou-se e FHC considerou oportuno encaminhar reformas que propusessem “reduzir o custo Brasil” (CARINHATO, 2008, p. 41) e a abertura econômica do país ao mercado globalizado, sendo que o Brasil adotou uma política neoliberal a partir de então. Conforme Werle (2014, p. 772):

Se a década de oitenta foi de abertura política e de democratização, a década de 1990 foi de reformas do Estado, de parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergência do Terceiro Setor. Ter presente esse cenário é importante para acompanhar as ações do Estado na educação ao longo deste período.

As reformas e a agenda pública, decidida por atores que cultivavam ideias reformistas, aliadas a privatizações e outros movimentos que estavam em pauta, apontam para a necessidade de avaliações na educação pública. Buscando, a partir disso, medir a qualidade dos serviços oferecidos, dentre eles, a educação pública.

Para avaliar, medir e identificar os resultados, tornam-se imprescindíveis, na perspectiva neoliberal, os mecanismos de *accountability*. Num país tão diverso e de grande extensão territorial, avaliar requer a mobilização de um currículo, ou pelo menos de parâmetros que estabeleçam padrões, vislumbrando a adoção sistemática de avaliações em âmbito nacional. Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais e, já em 1998, “são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na educação básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor”. (WERLE, 2014, p. 774). Conforme Werle (2014, p. 778), “na entrada do século XXI o Brasil submete-se a avaliações internacionais e é justamente no início deste século que a avaliação é fortemente incluída nos processos de planejamento educacional”.

Nos anos 2000, o país adere ao programa mobilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, tradução de *Programme for International Student Assessment*). A partir daí os processos de avaliação se intensificam no país e as agências multilaterais passam a exercer uma certa influência sobre o currículo nacional e sobre os livros didáticos, já que o mercado editorial se atenta a um currículo que não é claro: de atender às expectativas de gestores, em relação aos índices. Há, por consequência, uma padronização dos materiais didáticos, que passam a integrar o que hoje se conhece pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – que destina recursos significativos do Fundeb para a aquisição de material didático, distribuído periodicamente no país. Um currículo, conforme Apple (1992), velado e amplamente difundido.

Mas, por que os índices nos interessam? Como eles afetam a política de educação nos municípios a nível local? É possível articular um currículo denso e com inúmeras competências, objetivos e habilidades, com práticas pedagógicas

emancipatórias? Ou as avaliações externas se sobrepõem e mostram-se como maior preocupação docente? Se observarmos o Pisa, identificaremos a avaliação em duas áreas do conhecimento: Linguagens e Matemática. Nas últimas edições, incluíram-se avaliações na área de Ciências Naturais. Ora, isso diz muito sobre a organização desse currículo. Se as avaliações privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros, e há uma cobrança por índices, por resultados, como ficam as práticas pedagógicas que coadunam com uma proposta libertária de educação, que não privilegia conhecimentos que serão cobrados em testes, em exames periódicos e que serão determinantes para o ranqueamento da escola em índices que, possivelmente, serão usados não em prol de argumentar e buscar melhorias para determinados territórios, mas o contrário disso?

Numa lógica meritocrática, de busca por resultados, ignora-se os contextos desiguais e exige-se o mesmo daqueles que são e tem condições muito distintas de acesso e permanência na escola. E mais, como isso afeta, se é que influencia, a educação infantil, as redes de ensino? Como determinam, ou não, a ação docente, as práticas e a construção de currículos? Que competências vão ser mobilizadas? E como os tempos são distribuídos nessa perspectiva?

Ao encontro dessa proposta, um estudo sobre as contingências que versam sobre o desenvolvimento da BNCC no contexto da sala de aula, apresenta, na dissertação, algumas considerações relevantes que, embora se refiram ao ensino fundamental, podem servir de base de referência para pensarmos outras etapas. A autora Godolfim (2020) afirma que, no ensino fundamental, no segundo ano, há um quantitativo de habilidades e competências a serem trabalhadas, que somam 165 habilidades. Isso significa, conforme estimativa da autora, que:

Em um ano letivo de 200 dias e 800 horas de trabalho efetivo, uma habilidade nova teria que ser aprendida a cada 1,2 dias. Examinando esse dado, questiona-se: e se for necessário retomar o conteúdo mais de uma vez? E se as crianças que ainda não compreenderam a lógica do sistema decimal e não aprenderam a compor e decompor números nestes 1,2 dias o que deve ser feito? E se a turma for muito agitada e o professor despender tempo em dias alternados para orientar trabalhos de organização e retomada de regras de convivência? E se faltar luz num dia chuvoso e a sala que é escura e sem janelas não puder abrigar os alunos, o que fazer com a habilidade prevista para ser desenvolvida? (SWIRSKY, 2020, p. 104).

A Base, na parte correspondente à educação infantil, na etapa das crianças bem pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) e inclui a pré-escola, a disposição dos objetivos não se mostram numerosos tal como no ensino fundamental. Mas as

habilidades previstas nos campos de experiência supõem um conjunto de conhecimentos, habilidades prévias, que envolvem, inclusive, aspectos físicos (motor), sociais e emocionais, que concentram um conjunto necessário de habilidades anteriores que precisam ser mobilizadas.

O que chama à atenção, e convém para o desenvolvimento deste trabalho, trata-se das infâmias da docência e os atravessamentos que influenciam práticas pedagógicas e envolvem, exigem uma preocupação com etapas anteriores – afinal, para que uma criança elabore habilidades de figuração, é preciso que ela se dê conta e seja capaz de reconhecer o seu corpo, antes de representá-lo. O mesmo ocorre nas habilidades de leitura a serem desenvolvidas na alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental). Para que o processo se desenvolva de forma exitosa, é preciso reconhecer a função social da escrita, e essa habilidade é tratada na educação infantil, na pré-escola.

O que se quer dizer é que algumas habilidades, para serem desenvolvidas, exigem um trabalho anterior, bem construído, e a criança é sujeito de direitos, não é uma tábula rasa. Portanto, tem experiências extraescolares, vivências no contexto da família. Podemos nos indagar sobre quais os desafios, os direitos e as violações a que essas crianças são submetidas em seu cotidiano e como a preocupação com as habilidades, com uma diretriz nacional vai exercer significado para múltiplas realidades?

Na realidade estudada, busca-se indagar os docentes, a fim de identificar a influência dos indicadores sobre o seu papel e as práticas pedagógicas, construídas a partir do currículo – que se reconstrói no movimento reformista que Brasil desencadeou, a partir da homologação da BNCC, em 2018. Os indicadores têm ganhado força nos últimos anos, por isso, medir a qualidade é um desafio. De acordo com Souza (2014, p. 71):

Na atualidade tem-se reiterado o imperativo de adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, como realçam Campos *et al.* (2011) em conclusão da pesquisa de avaliação da qualidade de creches e pré-escolas do Brasil.

Os índices impactam nas políticas educacionais. Mas como interferem nas políticas locais, no nível micro, no espaço da sala de referência? Os professores da cidade objeto de estudo, nas entrevistas, expõem que a Base surge a partir da necessidade e da preocupação com padrões de qualidade, associando a ideia de

qualidade aos índices e resultados, como se estes fossem dirimir as defasagens múltiplas:

*“Eu acho que, ultimamente, tem tido muitas provinhas, eu não sei o nome de todas. Em função desses índices, vendo o que tá defasado, o que precisa melhorar. Então acho que tava na hora, assim, de pensar sobre e de vir com uma proposta, posso estar errada. Mas imagino que em função desses índices todos”. (Entrevistada D).*

Apontam a organização da BNCC em virtude dessas “provinhas” que resultam em índices, mas observam a possibilidade de um espaço dedicado ao território, em que se possa garantir o espaço para as singularidades, para o aspecto regional. E abrem a possibilidade de uma discussão, já apontada por estudiosos que identificam interesse do mercado editorial.

Em relação aos índices, a professora, em sua narrativa, confirma o quanto haver um currículo centralizado, formulado a partir da BNCC, vai contribuir com o mercado editorial. De acordo com Macedo (2018), no artigo *A Base é a Base: e o currículo é o quê?*, a autora discute os conceitos de currículo e a relação com as ideias propagadas no discurso oficial. Na sua discussão, apresenta os interesses comerciais em disputa: assessorias, cursos de formação docente e o mercado editorial brasileiro. A professora entrevistada reforça as desigualdades, exemplificando o quanto os livros didáticos não se adequavam à realidade da rede e as diferenças de conceitos e interpretações – a partir da autonomia de decisão dos sistemas de ensino sobre o currículo.

*“Eu acho que alguma coisa eles indicam, sim. Alguma coisa eles indicam. Eu vejo que tinha muita diferença. Os próprios livros didáticos, eram editados em São Paulo. Parecia, às vezes, que não se encaixavam aqui. Tinha escolas alfabetizando no 1.º ano. Outras não. No 1.º ano é o lúdico, não precisa alfabetizar. Tinha muita diferença. Uns saem alfabetizados no 1.º ano, outros no 2.º ano, outros no 3.º. Então é para dar um parâmetro, um norte. Bom que veio assim, acho que tiveram esse olhar de ter a parte de cada região, né? Então, assim, cada município, cada região, estado tem o seu espaço dentro desse norte”. (Entrevistada D).*

Uma das entrevistadas, ainda, expõe que a obrigatoriedade da educação infantil, a partir de 2013, do acesso à pré-escola, inclusa na educação básica dos 4 aos 17 anos, é também um movimento vinculado à ideia do “impacto positivo da

educação infantil sobre o ensino fundamental, [...] quando o atendimento apresenta padrões de qualidade adequados”. (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 24).

*“Olha, eu acho assim, porque tornaram obrigatória a educação infantil a partir dos 4 anos? Eu acho que também para ter uma diferença. Há muitos anos a criança ia direto para o 1.º ano, né? Agora começam desde os 4 meses, claro, não sendo obrigatório. A partir disso, viram que tinha uma diferença no desenvolvimento. Por isso estão trazendo cada vez mais cedo a criança pra escola. A gente vive uma realidade muito boa. Mas se pensarmos numa criança que vive numa vila, quais são as oportunidades que ela tem?”* (Entrevistada D).

A professora narra uma questão amplamente debatida por Kuhlmann Jr. (2010), que expõe, em sua pesquisa sobre a história da educação infantil, que predominam as ideias de uma educação infantil compensatória, para minimizar os efeitos das desigualdades sociais, a carência dos mais pobres. Buscou-se a partir do compensatório, como o próprio termo remete, compensar fragilidades na formação, instrumentalizar as crianças, formando-as com algum capital cultural, de alguma forma preparando-as para a escolarização. É importante salientar que, a partir dessa perspectiva, não se reconhece a criança como sujeito de direitos. Discute-se a criança a partir dos instrumentos e possibilidade de formá-la para uma atividade. Há uma discussão importante sobre a construção e o reconhecimento da infância, que também pode ser aprofundado em Kuhlmann Jr. (2010), no clássico Ariès (1978) e Priore (2004).

Campos *et al.* (2011) elaboraram uma pesquisa que envolveu 147 instituições de creches e pré-escolas e 229 turmas. A ideia de que as crianças que frequentam uma creche ou pré-escola têm um conjunto de experiências, no tempo que frequentam, vivendo de forma plena sua infância:

O pressuposto adotado é que a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças não só em se tratando do impacto positivo em sua trajetória escolar posterior, mas também, e principalmente, no que diz respeito à natureza das experiências vividas durante o tempo em que frequentam estas instituições, possibilitando uma plena vivência de sua infância e ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e pessoas ao seu redor. (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 28).

Uma outra provocação que construída a partir das entrevistas e do diálogo com os textos trazidos para ampliar nossa capacidade de reflexão é sobre a qualidade a que se está referindo e o quanto os índices são capazes de traduzir tal

realidade. Antes, no entanto, pergunta-se sobre: o que é essencial para uma escola de qualidade social?

Conforme Dourado e Oliveira (2009), é preciso considerar as dinâmicas intra e extraescolares, de modo que se articulem e tenham um projeto claro do que se pretende, considerando as dimensões que corroboram e compõem o sujeito, suas práticas sociais e vivências, observando o capital cultural e social dos aprendizes. Os autores reforçam a necessidade de superação das desigualdades, aquelas dentro e fora da escola, com uma escola de acolhida, mas preocupada com processos formativos, a partir de experiências e processos de aprendizagens significativas.

O espaço da escola deve ser o exemplo, o ápice da democracia, discutindo currículos, planejamentos e avaliação. O espaço de construção de relações de solidariedade, de preocupação com os atores, empreendendo um projeto político-pedagógico claro, coerente com a realidade na qual se aplica, desenvolvendo o olhar sobre o todo e sobre as peculiaridades. Mas, principalmente, construir uma proposta clara de educação: para todos – e isso pressupõe democracia. Esta, por sua vez, leva tempo, precisa ser construída, refletida e vivenciada. Do contrário, é inútil pensar numa sociedade livre, justa e com outras realidades possíveis, haja vista que, com autoritarismo, silenciamento e estruturas excludentes, constrói-se mais do mesmo. E não é esse o papel de uma escola cidadã. Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203),

[...] a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.

Se a educação é espaço múltiplo, faz-se emergente promover uma pedagogia ativa, baseada num processo libertador, autônomo, de escola independente e a serviço de um projeto de sociedade que garanta: processos democráticos, ações políticas multidimensionais, reflexão constante sobre as desigualdades e processos que constroem exclusões. Uma educação alicerçada na perspectiva da transformação social aponta para uma educação em direitos humanos, que é

[...] uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade, com os valores da tolerância, da solidariedade e da justiça social, com a sustentabilidade, a inclusão e a pluralidade. Além disso, na medida em que objetiva formar pessoas críticas e comprometidas com a transformação social, a EDH tem um caráter eminentemente político. Dessa forma, dentro de um processo crítico-ativo, torna-se possível modificar atitudes, condutas e convicções, não pela imposição de valores e princípios, mas sim por meios democráticos de construção e de participação, que busquem possibilitar experiência cotidiana desses direitos e a capacidade de atuação frente às injustiças e desigualdades. (ARAUJO; AFONSO, 2018, p. 50).

Por fim, defende-se, em relação da educação alicerçada num projeto societário de direitos humanos, que seja capaz de considerar as DNpEDH e mostre-se, conforme Silva, M. (2009):

[...] atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação a educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais, em seu sentido político, voltados para o bem comum [...] que transforma todos espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivência efetivamente democráticas. (SILVA, M., 2009, p. 225).

Uma proposta de educação comprometida com a realidade social é precedida do entendimento de uma pedagogia da não conformação, da não passividade e não reprodução. Comprometida com a cidadania – da participação, da democracia – e capaz de promover rupturas, tendo a ação pedagógica que corresponde a interesses sociais (da maioria), que propõe a autonomia e a criação de valores sociopolíticos, numa busca incessante por um outro projeto de desenvolvimento social, findado em uma gestão efetivamente comprometida com os Direitos Humanos, uma tarefa essencial daqueles que organizam a escola. Conforme Dallari (2004, p. 19), “os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social”. Uma educação que “instigue a problematização das questões reais do contexto de vida dos educandos, relacionando essa problematização com a sua participação social, cultural e política”. (ARAUJO; AFONSO; 2018, p. 47).

Propõe-se uma ruptura numa educação bancária, que se limita à reprodução de conteúdo. Propõe-se a capacidade de elaborar um projeto democrático, inclusivo, que mobilize os valores como solidariedade e respeito à dignidade humana. Educar nessa perspectiva é adotar “um modo de orientar a vida na escola, na sociedade, envolvendo valores democráticos e humanos, relações de respeito e solidariedade”. (ARAUJO; AFONSO, 2018, p. 47).

Nesse sentido, que escola buscamos formular e a serviço de que projeto de sociedade estamos investindo? Trata-se de um projeto inclusivo, democrático? Falar sobre a serviço de que projeto a educação serve é relevante, na medida em que a avaliação educacional estabelece relação com uma ideia de qualidade da educação – avalia-se para mensurar uma certa qualidade. No entanto, podemos provocar a reflexão sobre o sentido dessa “qualidade” e quais os usos e desusos que se fazem desses indicadores. Conforme Sousa:

Avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. Seja qual for o objeto de avaliação - alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros - o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressa o projeto educacional e social que se tem por norte. (SOUSA, 2014, p. 408).

Na percepção de alguns docentes entrevistados, eles corroboram para manter o que já se tem constituído, isso se a realidade apresentar índices satisfatórios (Saeb, Ideb, Pisa). Na percepção da entrevistada B, os dados apontam um conjunto de ações. Mas não o todo. E na educação infantil, como se traduzem? Traduzem-se em práticas da rede, que se mostra, conforme o relato de uma outra entrevistada, preocupada com os indicadores e o poder desses índices na sustentação e na manutenção de um determinado conjunto de práticas. Afinal, se as práticas apresentam resultados satisfatórios, índices reconhecidos na região, porque mobilizar quaisquer outras ações e práticas para transformá-los?

*“É muito complexo, né, porque a forma que eles são construídos e tal, acho que é muito além, muito maior. Os dados são utilizados para compor esses resultados, então se eles são usados de alguma coisa, eu acho que ele sustenta e mantém [nome da cidade]. O município procura se sustentar muito nisso. Eu lembro de um seminário em que, na chegada, se ganhava adesivo, assim, ó, no corpo, falando desses índices. O município teve um índice muito positivo naquele ano e, na entrada do seminário, ganhávamos um adesivo enaltecendo esse índice. Entendeu? Era tão importante esse índice e mostrar o quanto era superior isso, que tinha um adesivo pra distribuir no seminário. Isso fala de algo muito sério, né? Do quanto essa superioridade é enaltecida, né? Sustentação da superioridade da rede”. (Entrevistada B).*

Essa superioridade da rede, conforme a entrevistada, é sustentada a partir dos índices que diferenciam o sistema de ensino local de outras cidades da região. A entrevistada B questiona de qual qualidade se está falando, em relação aos índices,

e a quem os resultados interessam, além de apontar a questão dos usos destes e das individualidades – que não estão representadas nesses indicadores, que atuam, por vezes, como cartilhas, determinando o que é mais ou menos importante. É como se houvesse um currículo oculto, para além daqueles documentos conhecidos pelos professores. Há de se destacar a observação da professora no sentido de que representa que os docentes estão atentos à agenda educacional, ao universo neoliberal que se apresenta aqui, a partir das estatísticas, tanto que questiona desde a abordagem de determinados temas até as individualidades dos sujeitos que produziram aquela estatística. Reconhecer as limitações e refletir sobre os resultados, mostra-se importante. Parâmetros são necessários. A questão é: o que é feito com esses dados?

Conforme narra, há aspectos positivos nos índices, mas estes não representam a totalidade, tampouco servem como referência para os atores da gestão, os gestores a nível de rua, promoverem debates e buscarem estratégias e soluções. Convém pontuar a participação dos atores e a organização de estratégias de avaliação, em que os critérios, segundo Sousa (1997):

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 1997, p. 127).

Discute-se, nesse sentido, o papel da avaliação e dos índices – que aqui estamos tratando na perspectiva de legitimar um *habitus* construído a partir de um arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU, 2013). O processo de avaliar, mensurar, requer espaços de diálogo e construção coletiva, já que a avaliação e seus resultados são reflexos de um trabalho coletivo e precisam ser discutidos com os agentes do campo:

Gradualmente, resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares, o que tende a induzir administradores a colocarem em suas agendas o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, além de fluxo escolar, tradicionalmente considerado como referência de qualidade. (MARTINS; SOUSA, 2012, p. 23).

Portanto, é preciso pensar noutra proposta para o uso da avaliação e emprego dela, de forma multidimensional, observando a totalidade da realidade,

buscando fazer uso pedagógico da mesma – que sirva de indicador, se observe suas limitações, o projeto em discussão na escola sobre a educação que se quer e sem característica punitiva, de ranqueamento ou classificação:

Trata-se de construir uma alternativa que recoloca os processos de medição de desenvolvimento dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e associe-os com um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhos de cada uma delas. (FREITAS, 2005, p. 930).

### **10.3 As Lógicas Privadas a Serviços de Performatividade: A Educação Pública não é uma Empresa**

Esse ideário neoliberal, que traz consigo perspectivas de ranqueamento e determina metas, resultados apontando para a presença de uma administração gerencialista na educação pública – que exige *accountability* e propõe a incorporação de valores do mundo empresarial na educação, fica evidente quando falamos em índices. No Brasil, o ideário neoliberal ganha força a partir de 1990, com o avanço das propostas de avaliações externas, e se intensifica quando das reformas do Estado, em que o privado e suas forças buscam intervir, modificando a função do Estado nas relações com a sociedade e na condução das políticas públicas. “O gerencialismo, segundo Ball (2005, 2006), se mostra como uma nova forma de poder inserida no setor público, um poder que deriva da cultura empresarial, que busca a competitividade para alcançar a performatividade, produtividade e o desempenho”. (MARTINS, R., 2019, p. 1).

Ao Estado, reserva-se uma função de regulação e avaliação. O Estado passa, a partir desse novo contexto, a exercer um novo papel de centralizar o debate, além de abrir espaço para intervenções de outros atores, contribuindo na formulação das políticas públicas. Poder-se-ia questionar se isso se efetiva, de alguma maneira, na rede objeto de estudo do presente trabalho. Uma das entrevistas oferece subsídios para colocarmos na roda de discussão tal fenômeno, a partir da intensa participação de um Banco-Cooperativa de Crédito, que participa dos processos de formação de professores e, inclusive, é determinante no que se refere a metodologias de trabalho das escolas do município, a partir de um programa chamado “União faz a vida”, que surge em 1995 e cuja ideia central era:

desenvolver um programa de educação cooperativa; contratar especialistas em diversas disciplinas curriculares de ensino; propor uma nova metodologia de ensino que privilegiasse o empreendedorismo e a cooperação. (A HISTÓRIA, [2018?]).

A instituição financeira, que se autodenomina cooperativa, investe na formação de profissionais e propõe uma metodologia a ser utilizada nas escolas: uma metodologia a partir da pesquisa, realizando formações com os docentes da educação básica, a partir de seus assessores. Uma entrevistada, quando questionada sobre os índices e sobre a participação desse ator externo, vinculado ao mundo do capital, participar da educação, afirmou:

*“A única coisa que eu e a gente, na escola, ficávamos nos perguntando, era a questão do União Faz a Vida. Isso, sim, a gente pensou que veio um pouco impositiva, um pouco controlando a gente. Porque o professor nem sempre tem que aceitar, a gente estuda, a gente busca formação e vai construindo experiências ao longo do tempo e a gente pensa que tem o direito de se opor algumas vezes, né? E também não é querendo, tem muita coisa positiva, o União faz a Vida trouxe muitos palestrantes, muita coisa positiva. Os estudos da BNCC, a construção dos projetos, tiveram que ser dentro daquela normativa implantada e pronto. Pronto e ponto. Nesse sentido, não foi muito bacana”. (Entrevistada A).*

Seria relevante, a partir da contribuição, identificar se o sentimento de discordância ou de questionamento em relação à ação do Sicredi no município apresenta-se como uma demanda comum a mais atores, além de uma avaliação em termos de pesquisa, capaz de mapear quais são as ações e como são compreendidas no âmbito municipal, bem como seus efeitos sobre a ação docente e a educação no município. A própria entrevistada fornece subsídios, afirmando que há “coisas” muito positivas e exemplificou os palestrantes trazidos. Mas reiteramos o que outros autores afirmam sobre a necessidade do professor se colocar como um agente de interpretação das políticas – que interferem em cotidianos, práticas - e exigir seu espaço de fala, de voz, de colocar-se frente às decisões tomadas e implementadas e não construídas coletivamente.

Qualquer juízo de valor sobre a ação da instituição financeira na educação municipal é precoce e irresponsável. Descreve-se aqui uma narrativa apresentada por uma das professoras entrevistadas, mas entende-se ser necessária uma pesquisa sobre as linhas de ação e as estratégias de formação em nível macro, já que a organização atua em mais municípios.

De qualquer forma, e finalizando essa discussão, que é resgatada em alguns momentos deste trabalho, quando as categorias se encontram, mostra-se relevante a discussão sobre o papel dos indicadores e sobre as construções coletivas – o espaço de fala docente, dos atores envolvidos na educação, além de evidenciar a participação desses atores que buscam influenciar na condução da política do município.

E por que isso nos importa? Já que se propõe, aqui, discutir a implementação de uma política nacional curricular e o papel dos atores a partir de uma proposta de educação subsidiada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Em Direitos Humanos, cabe mencionar a questão dos DH:

a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (BRASIL, 2006, p. 2).

A educação tem potencial de construção de um outro projeto societário. É laboratório de experiências para práticas de Direitos Humanos, para o contraditório, para a acolhida do diferente e a valorização da dignidade humana como valor fundamental das relações. Assim, a escola é *locus*, ou seja, é a sociedade acontecendo. Daí o investimento nos atores, que precisam sonhar e empreender com um projeto contra-hegemônico, baseado nos valores e princípios apontados pelas DNpEDH. (BRASIL, 2012).

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação discorreu sobre o processo de reforma ocorrida no Brasil, que estabeleceu uma nova política nacional de currículo, expressa a partir da formulação da Base Nacional Comum Curricular homologada em 2018. O trabalho buscou identificar como os Direitos Humanos, compreendidos a partir das Diretrizes Nacionais para EDH apresentou-se nos textos oficiais e no contexto de prática, priorizando as percepções dos atores do nível de rua.

A proposta de investigação realizou-se a partir da metodologia de observação participante, que se utilizou da técnica de entrevistas para a coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com professores que atuam na Educação Infantil, nas faixas etárias de 4 e 5 anos, denominadas etapa pré-escolar, numa cidade de colonização alemã da região do Vale do Sinos/RS. O recorte referente à faixa etária justifica-se pela obrigatoriedade de acesso dessas crianças na escola da infância. Já a escolha do campo de pesquisa deu-se pela aproximação do pesquisador com o processo e os atores – o que garantiu o acesso privilegiado a informações relacionadas aos estudos, elaboração e implementação da política. Ressalta-se ainda a participação do pesquisador em Comissão Redatora do Documento Orientador Curricular em nível local, indicado pela escola na qual atua, que compõe o sistema de ensino.

A opção de priorizar os atores fundamentou-se a partir das literaturas relacionadas aos burocratas a nível de rua, aos processos de implementação da política e, portanto, de interpretação dos textos oficiais. Afinal, os atores que estão à frente desses processos, no “chão da escola”, é que dão o tom, a política que está sendo interpretada em nível local e implementada no território.

Nesse contexto, a presente investigação buscou desvelar se a reforma da política de currículo em âmbito nacional, marcada pelo protagonismo de atores vinculados ao mundo empresarial, garante a formulação de uma política de educação capaz de reconhecer no seu projeto as DNpEDH, as quais expressam nosso entendimento sobre uma educação com proposta ética, política e pedagógica construída a partir do princípio da transformação social, do comprometimento com a dignidade humana, a democracia e combate às desigualdades. Entende-se que as DNpEDH contemplam valores que são alicerces a serem observados nas políticas

de educação e, portanto, no projeto societário que se pretende construir. É uma pedagogia e um projeto de ação e comprometimento ético e político.

Assim, foi necessário mobilizar um conjunto de estudos a fim de subsidiar nossa pesquisa e discussão. O primeiro movimento foi no sentido de compreender o fluxo da formulação das políticas públicas, além de estudos sobre o currículo, a normatização em relação aos Direitos Humanos e a compreensão dele, para autores de referência. No que tange aos DH, o desafio que se apresentou foi o de definir e limitar um conceito amplo e polissêmico e, a partir das leituras e do trabalho de campo, identificar que, para além da abordagem de temas sensíveis – e tradicionalmente relacionados aos DH –, eles requerem muito mais que momentos fragmentados ou ações isoladas e, por vezes, descontextualizadas.

Entende-se os Direitos Humanos a partir de um conjunto articulado de ações que mobiliza necessariamente outras categorias para se empreender uma política que coadune as DNpEDH. Mais do que atividades, trata-se de um modo de agir, um modo de acontecer a escola, de pensar a estrutura, os tempos, os espaços e as relações nesse espaço construído. A forma que se organiza a escola, com que são tratados os sujeitos que dela participam, está mais relacionada a uma proposta como a que se discute aqui do que propriamente ações isoladas que, por vezes, restringem-se a explicações que se mostram distantes das práticas cotidianas. Aliás, o cotidiano e as experiências dos sujeitos mostraram-se essenciais para um projeto como o que se discute.

Entendendo que a escola e o que nela acontece – a vida que nela pulsa – é fruto de uma construção de currículo – que não se resume a habilidades e competências, ou seja, vai além, dá-se a relevância deste estudo: o currículo como campo de conflito envolve os atores que o interpretam e o dão sentido. Os profissionais das escolas, nessa perspectiva, exercem um poder de interpretação dos textos oficiais, portanto, um poder discricionário.

Observa-se uma distância entre o texto oficial – a BNCC – e o contexto de prática, que envolve interpretações e crenças daqueles que formulam as políticas e as implementam. Por isso, mais do que compreender o ciclo de políticas, busca-se compreender, a partir da metodologia de entrevistas, como a política nacional curricular foi formulada e implementada na perspectiva dos atores do guichê, assim como as condições que contribuíram na interpretação da política em nível local e a formulação/revisão dos documentos orientadores curriculares (DOC) numa cidade

que apresenta um arbitrário cultural dominante que nega as desigualdades e coloca-se numa posição de privilégio, por vezes, desconsiderando pautas, por considerar que estas não fazem parte do contexto social do campo no qual se desenvolveu a pesquisa.

A coleta e a análise de dados permitiram algumas conclusões em relação ao processo construído, tanto que foi necessário mobilizar um conjunto de categorias evocadas pelos docentes entrevistados, como gestão democrática, autoria docente, formação crítica, dentre outras. Isso porque, segundo as narrativas e os registros, entendem os atores do campo que a política pública se desenvolve a partir das ações e experiências dos profissionais, bem como a sensibilização para a temática. E ressaltam, nesse sentido, que acreditam num trabalho pautado pelos DH como um projeto multidimensional, que abrange uma série de variáveis, que contribuem para o desenho de uma política mais ou menos comprometida com os DH. Ressaltam, desse modo, o papel discricionário desenvolvido por eles, bem como salientam sobre os processos que induzem a acomodação e a desconsideração dos documentos que ora mobilizam e propõe mobilização, ora são vistos como “mais um” no rol dos textos oficiais.

Com isso, quer-se dizer que depende da observação e da interpretação do ator, de estar disposto e atento ou não às propostas, o que corrobora que, embora haja um texto oficial e um cenário de discussões, como se provou no trabalho, o poder exercido pelos atores sobrepõe-se. Tal fato permite-nos concluir a necessidade de sensibilização e formações críticas nesse sentido, além da provocação de um projeto claro em relação ao que se pretende construir como política de educação, e que a BNCC foi utilizada como resistência quando professores a evocaram no sentido de subsidiar práticas pedagógicas.

Com intensidade, observou-se, a partir das narrativas, características da racionalidade neoliberal, que se mostram parte da vida e trabalho dos docentes. Contrapondo-se a essa racionalidade neoliberal, embora seja observada, por exemplo, quando os professores alertam sobre as provinhas e os índices, conclui-se que a educação infantil, por lógicas e valores cultivados em relação a ela, como a ideia do cuidado, do assistir, validam uma sensibilização e uma preocupação com o sujeito e suas múltiplas dimensões. Nota-se, com frequência, que o respeito pela criança, a escuta e o repensar a estrutura da escola, de modo a priorizar a autonomia e as relações são discursos presentes nas narrativas. O trabalho com

gênero e com as questões étnico-raciais também aponta preocupação em relação a temáticas sensíveis que, por vezes, ganham notoriedade ou espaço na escola da infância. Se, por um lado, a ideia de cuidado e de assistência resiste como parte da escola infantil, por outro, a profissionalização e a abordagem de determinadas temáticas ganham maior relevância e sustentam-se a partir dos Documentos Orientadores Curriculares – que servem de instrumento para o professor colocar-se e fundamentar seu trabalho frente a gestões escolares que desconsideram pautas que os professores acreditem necessárias.

Em relação aos DH, observou-se que a totalidade dos docentes desconhece as DNpEDH, mas suas práticas, de algum modo, coadunam com os princípios das diretrizes supracitadas. As entrevistas ofereceram instrumentos que permitem afirmar que, na EI, há maior elasticidade curricular e espaço para o protagonismo docente (se comparado a outras etapas), já que a educação infantil teve menor impacto de uma formulação da política nacional e despertou, de forma menos intensa, disputas e tensões, resistindo, de certo modo, ao caráter neoliberal e conteudista da BNCC.

Algumas entrevistadas clamam, em suas falas, por mais democracia e respeito à autoria docente, pelo direito à liberdade de concepções pedagógicas e mais diálogo sobre os processos que norteiam e constituem a escola da infância. O currículo, organizado a partir dos campos de experiência e como forma de articulação curricular na EI, é um ponto de destaque que permite a autoria do professor e alguma liberdade no contexto de prática, embora ressaltem a constante vigilância a que estão submetidos. Outro ponto de destaque foram os direitos de aprendizagem apresentados na BNCC, que garantem um currículo comprometido com as experiências dos sujeitos, e são pontos de ancoragem de um trabalho construído a partir da percepção docente, sem o exercício de um controle sobre os resultados ou sobre as habilidades a serem desenvolvidas.

Importa salientar que os professores reconheceram a importância da Base e adotam discursos semelhantes quando explicam o seu surgimento. Desconhecem as discussões sobre o neoliberalismo e a participação de atores não estatais, apontando que a melhoria da qualidade da educação é um dos aspectos que mobilizou a formulação da BNCC. A totalidade dos docentes entrevistados participou dos movimentos de formação, todavia, alguns apontam a necessidade de uma perspectiva de transformação a partir das formações, e outros apontam para as

descontinuidades do processo, que, por vezes, não reflete na sala de referência. Consideram o processo de formulação da política local e de estudos da BNCC parcialmente democrático. Afirmam que há avanços a serem conquistados, especialmente na EI, que é tratada de forma diferenciada e, muitas vezes, tem suas funções reduzidas ou suas vozes silenciadas na rede. A gestão democrática pode, inclusive, aprimorar os processos formativos, tornando as exposições e os debates mais abertos e democráticos, inclusive para contrapor-se às decisões tomadas de forma *top down*.

Sobre o projeto que se vem construindo a partir das reformas, alguns princípios e valores das DNpEDH tomam forma e se concretizam. A busca pela estruturação de uma pedagogia do cotidiano que valorize a experiência e se construa a partir da gestão democrática aparecem como princípios norteadores das narrativas dos atores entrevistados, que entendem que os DH como um projeto multidimensional que valorize as experiências e considere a criança – sujeito da escola da infância – nas suas múltiplas dimensões, expressando a preocupação em “não didatizar” a questão. Portanto, as narrativas evidenciam a preocupação e sensibilidade com as pautas que consideram o currículo para além das habilidades e competências ou de objetivos de aprendizagem, mas compreendem a escola, os movimentos e as experiências como currículo – o que envolve a intencionalidade das ações cotidianas, em parte fomentada por uma pedagogia do cotidiano, de valorização das experiências e do reconhecimento de um conceito de aprendizagem, relacionado ao dia a dia e às experiências de sujeitos. A preocupação com um projeto pautado nas DNpEDH é observada nos planejamentos e na reflexão cotidiana de docentes que, ao formularem propostas, preocupam-se com a diversidade étnico-racial, com as questões de gênero, mesmo que isso, por vezes, seja rechaçado por parte de estrangeiros à sala de aula. O que se pode concluir é que, diferentemente do que se pensava inicialmente, a Base pode e é isso que se observa, para consolidar a política de educação infantil – que tem história recente e potencializa a ação docente a partir da apropriação do documento e de sustentar práticas e concepções, amparando-se na Base.

Há movimentos insurgentes, vozes que não silenciam. Surgem, inclusive, grupos de educação que tratam do racismo, das questões LGBTQ+, de discussões políticas e buscam instrumentalizar os docentes no sentido de formação em coletivo e possível abordagem de temáticas e construção de uma outra educação possível.

Assim, a política de educação infantil sai minimamente fortalecida desse processo. Embora o silenciamento, o autoritarismo e as decisões *top down* por vezes se apresentam, os professores discutem e refletem sobre as práticas e o projeto que está em construção. Nas escolas, esse processo há de continuar com as discussões sobre os projetos políticos-pedagógicos, que terão de ser revisitados logo que a pandemia permitir o retorno às escolas de forma segura. Além disso, a Base Nacional vem como um documento que mobiliza os atores, que os provoca no sentido de pensar a que projeto de sociedade estão servindo e de resistência e fundamentação do trabalho na EI que, eventualmente, é reduzido socialmente.

Por fim, considera-se relevante o papel dos atores, o que se pode comprovar a partir dos registros e o poder discricionário que se apresenta como parte do cotidiano, de interpretação ora individual, ora coletiva dos textos que subsidiam, mas não são determinantes sobre o que vai ocorrer na sala de referência. Os entrevistados, mesmo sem conhecer o texto oficial das DNpEDH, reconhecem a emergência de práticas alicerçadas neles, sem mencioná-los. Observam a necessidade de uma educação que considere o sujeito integral, a valorização das experiências e o ambiente democrático oportuno para o desenvolvimento do sujeito autônomo e criativo – respeitado em suas múltiplas dimensões, para um projeto político alicerçado nos DH, evocando outras categorias necessárias à criação de um ambiente e de um projeto societário fundamentado nos DH. Há vozes insurgentes, mesmo num campo conservador e resistindo ao arbitrário cultural dominante que nega pautas e que não trata de exclusões.

Uma educação reflete um projeto de sociedade. Os efeitos serão sentidos e observados ao longo dos anos. Daí a relevância máxima de se empreender políticas que coadunem com as DNpEDH. É o caso de agir por dentro das instituições, exercer o poder do ator, reconhecer a necessidade de questionar, de discutir o projeto em curso e compreender e participar ativamente da construção de princípios e valores de democracia, de dignidade humana e de transformação social.

Com frequência, observam-se soluções políticas que se propõem a educar pela via do mercado, que sugerem a meritocracia e reduzem a educação, colocando-a a serviço da produção, do resultado medido a partir de índices. São soluções que cooptam categorias e as mobilizam, travestindo-as e aplicando-as de forma acrítica e a serviço dos interesses neoliberais. Projetos assim tendem a priorizar a economia em detrimento da vida humana. Resta-nos responder se

estamos dispostos a perder vidas e salvar o capitalismo. O que se propõe aqui é a revolução a partir do chão da escola, da unidade, dos indivíduos que, somados, empreendem grandes projetos coletivos de transformação das realidades.

Finalizando essa dissertação, evidenciam-se as limitações da pesquisa e os desafios ainda a serem superados, tanto na pesquisa quanto na produção de artigos e subsídios para fundamentar um projeto de educação e de sociedade estruturado a partir dos DH. Primeiro, destaca-se o momento de grave crise sanitária em que se vive. Dias antes do fim deste trabalho, dezenas de pessoas foram a óbito pela falta de oxigênio no Sistema Único de Saúde (SUS) que colapsou em Estados do país. Isso para ilustrar que as entrevistas e o projeto, de modo geral, passaram por processos de adaptação para se concretizar. Realizaram-se adaptações em relação ao número dos participantes em virtude de o momento de coleta de dados não ter ocorrido de modo presencial por conta da pandemia da covid-19.

Reconhece-se que ainda há muito a ser feito. A trajetória percorrida apontou que se tem muito a dizer e que não faltam subsídios. Ainda, que as contribuições para as áreas dos Direitos Humanos e da Educação necessitam ser ampliadas, dado o contexto complexo vivido no Brasil. No ano de 2020, em que pese, mostra-se emergente a ação política, o conhecimento e a discussão democrática.

## REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA do Programa A União faz a Vida. *In: A UNIÃO faz a vida. [S. l.], [2018?].* Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br/o-programa/historico.html>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. *In: PEREIRA, Luiz Carlos B.; SPINK, Peter (org.). Reforma do estado e administração pública gerencial.* 6. ed. São Paulo: FGV, 2005. p. 173-200.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.
- AGOSTINHO, Kátia A. Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. *In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos [...].* Florianópolis: Udesc, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/425-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/425-0.pdf). Acesso em: 14 out. 2020.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* Recife: Anpae, 2018. *E-book.* p. 8-22. Disponível em: <https://anpae.org.br/bibliotecavirtual/4-publicacoes/bncc-versao-final.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- ALMEIDA, Jane Soares. O legado educacional do século XX. *In: SAVIANI, Demerval et al. O legado educacional do século XX no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2006. p. 54-79.
- ANDRADE, Daniel Pereira; OTA, Nilton Ken. Uma alternativa ao neoliberalismo: entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. *Tempo social*, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2015.
- ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? *In: EPSJV/Fiocruz.* Rio de Janeiro, 23 nov. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Aline Soares S. de; AFONSO, Maria Lúcia M. educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 46-60, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1887/667>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel G. **O currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. (Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e214631.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. [Ofício] ao Conselho Nacional de Educação, Rio de Janeiro, 9 nov. 2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf). Acesso em: 14 jul. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. [Nota], abr. 2017. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira-versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira-versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf). Acesso em: 08 jul. 2020.

BALIEIRO, Fernando de F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 11 jun. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332018000200406&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332018000200406&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 14 ago. 2020.

BALL, Stephen J. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jéferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação Social**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BALL, Stephen J. Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. [Entrevista cedida a] Marina Avelar. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 24, 29 fev. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/296631339\\_Entrevista\\_com\\_Stephen\\_J\\_Ball\\_Uma\\_Analise\\_de\\_sua\\_Contribuicao\\_para\\_a\\_Pesquisa\\_em\\_Politica\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional). Acesso em: 19 set. 2020.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BARBOSA, Maria Carmen S. *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/2492/2131>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BECKER, Howard S. A epistemologia da pesquisa qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, São Paulo, v. 1, n. 2, jul. 2014, p. 184-199, jul. 2014. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/18/17>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BEDIN, Gilmar Antônio; TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: uma conquista civilizatória. **Revista Democracia e Direitos Humanos**, Ijuí, ano 6, n. 12, p. 297-301, jul./dez. 2018.

BEHN, Robert D. O novo paradigma da gestão pública e a busca da accountability democrática. **Revista do Serviço Público**, v. 49, n. 4, out./dez. 1998. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1560>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BENTO, Juliane S. Da crítica da política à gestão pública eficaz: a despolitização como estratégia de poder. **Debates**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 107-122, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.85870>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BENTO, Juliane Sant'Ana. Da política em contextos de interconhecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 382-396, dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222018000300382&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222018000300382&lng=en&nrm=iso). Acesso em 14 abr. 2021.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, Santa Maria, v. 18, n. 44, set./dez. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592014000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592014000300007). Acesso em: 02 ago. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007. Disponível em: [http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/BRANDAO\\_Reflexoes\\_sobre\\_como\\_fazer\\_trabalho\\_de\\_campo.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/BRANDAO_Reflexoes_sobre_como_fazer_trabalho_de_campo.pdf). Acesso em: 13 jul. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC; SEB, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 8/2012. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 48, 30 maio 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MDH, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRITTO, Tatiana F. de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado Federal, 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CAMPAGNUCCI, Fernanda. **Silêncio dos professores?** Uma interpretação sociológica sobre a “ausência” da voz docente no jornalismo educacional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/td-09122014-112912/publico/FERNANDA\\_CAMPAGNUCCI.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/td-09122014-112912/publico/FERNANDA_CAMPAGNUCCI.pdf). Acesso em: 06 set. 2020.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/116/121>. Acesso em: 14 set. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen S. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CANDAU, Vera M. *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013a. (Coleção Docência e Formação).

CANDAU, Vera M. Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12319/8741>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300004). Acesso em: 29 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>. Acesso em: 18 out. 2019. Acesso em: 13 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 399-412. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_configuracao\\_uma\\_e\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_configuracao_uma_e_dh.pdf). Acesso em: 8 set. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. *In*: DHnet. Natal, 1999. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_edh\\_proposta\\_trabalho.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf). Acesso em: 09 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Magistério**: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria F. Interculturalidade e educação escolar. *In*: DHnet. Natal, 2008b. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_interculturalidade.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html). Acesso em: 08 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2013b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70332866008.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2018. (Coleção Governo e Políticas Públicas). Disponível em: [https://ppgcsunisinis.files.wordpress.com/2019/05/livro\\_formulac3a7c3a3o-de-polc3adticas-pc3bablicas-1.pdf](https://ppgcsunisinis.files.wordpress.com/2019/05/livro_formulac3a7c3a3o-de-polc3adticas-pc3bablicas-1.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, v. 3, 2012.

CARBONARI, Paulo César. A construção dos direitos humanos: uma breve leitura histórica de elementos para a compreensão da institucionalização dos direitos humanos no Brasil. **Revista Eletrônica Portas**, n. 0, p. 5-14, jun. 2007. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari\\_construcao\\_dh\\_leitura\\_hist.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_construcao_dh_leitura_hist.pdf). Acesso em: 08 ago. 2020.

CARBONARI, Paulo César. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: Eduardo C. B. Bittar (org.). **Direitos humanos no Século XXI**: cenários de tensão. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009. p. 140-151.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, [s. l.], ano 2, n. 3, dez. 2008. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1192/1060>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CARVALHO, Maria Elizete G.; ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar. pedagogia crítica e direitos humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em direitos humanos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a02v21n80.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARVALHO, Rodrigo S.; FOCHI, Paulo S. (org.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da+a%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>. Acesso em: 04 set. 2020.

CARVALHO, Rodrigo S.; FOCHI, Paulo S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949/1458>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CAVALCANTE, Sérgio; LOTTA, Gabriela S.; PIRES, Roberto Rocha C. Contribuições dos estudos sobre burocracia de nível de rua. In: CAVALCANTE, Sérgio; LOTTA, Gabriela S.; PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília, DF: IPEA/ENAF, 2018. p. 227-246. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3247/1/livro\\_Burocracia%20e%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20no%20Brasil%20-%20interse%C3%A7%C3%B5es%20anal%C3%ADticas.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3247/1/livro_Burocracia%20e%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20no%20Brasil%20-%20interse%C3%A7%C3%B5es%20anal%C3%ADticas.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MÉLO, José Luiz Bica. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998. p.143-159.

COMPARATO, Fábio Conder. Direitos humanos no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 43, p. 168-175, set./nov. 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/download/29841/31728>. Acesso em: 26 set. 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 4., 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais eletrônicos [...]**. Braga e Paredes de Coura, Portugal: UDESC; UMinho; UFPA, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 06 ago. 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 19-35, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 06 set. 2020.

CRESWEL, John W. Métodos qualitativos. *In*: CRESWEL, John W. (org.). **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 206-212.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. *In*: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos completa 70 anos. *In*: OBSERVATÓRIO do Terceiro Setor. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/campanhas/direitos-humanos-sao-direitos-de-todos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-completa-70-anos/>. Acesso em: 06 out. 2020.

DIAS, Adelaide A. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. Paraíba: Ed. Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_3\\_adelaide.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_3_adelaide.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

DOURADO, Luís F. (coord.); OLIVEIRA, João F. de; SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental: Textos para Discussão). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>. Acesso em: 03 nov. 2020.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 jul. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. *E-book*. p. 38-43.

DREHER, Martin Norberto. O fenômeno imigratório alemão para o Brasil. *In: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). Estudos Leopoldenses*. v. 31, n. 142, maio-jul. 1995. (Série História São Leopoldo).

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 13 set. 2020.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000200002&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 ago. 2020.

FARAH, Marta F. Santos. Gênero e políticas públicas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FLEURY, Sônia. A seguridade social inconclusa. *In: FGV EBAPE*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/pp/peep/cap\\_liv/seguridade\\_social.pdf](http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/pp/peep/cap_liv/seguridade_social.pdf). Acesso em: 06 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo\\_ousadia.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf). Acesso em: 09 set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FULLY, Viviani Moretto da S.; VEIGA, Georgea Suppo P. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>. Acesso em: 11 set. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2002**. Disponível em [https://fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/ra\\_2002.pdf](https://fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/ra_2002.pdf). Acesso em: 24 ago. 2020.

GENEVOIS, Margarida P. Bulhões. Educação e direitos humanos. *In*: PIRES, Cecília Pinto; KEIL, Ivete L. Manetzeder *et al.* (org.). **Direitos Humanos: pobreza e exclusão**. São Leopoldo: Adusinos, 2000. p. 87-98.

GENEVOIS, Margarida P. Bulhões. Educar em direitos humanos. *In*: INSTITUTO de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 10 dez. 2012. Disponível em: [http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/genevoiseducaremdireitorhumanos.pdf/at\\_download/file](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/genevoiseducaremdireitorhumanos.pdf/at_download/file). Acesso em: 24 ago. 2020.

GIGANTE, Camila C.; RODRIGUES, Phelipe F. Base/comum/nacional: a busca pela universalização da BNCC. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4998-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4998-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

GODOLFIM, Luciane Swirsky. **Nas infâmias da docência**: contingência, currículo e exercício docente na sala de aula. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212024>. Acesso em: 04 jan. 2021.

GOMIDE, Alexandre de Ávila. **Agenda governamental e o processo de políticas públicas**: o projeto de lei de diretrizes da política nacional de mobilidade urbana. Brasília, DF: IPEA: 2008. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1486/1/TD\\_1334.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1486/1/TD_1334.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/ivoti/panorama>. Acesso em: 18 dez. 2019.

KINGDON, J. **Agendas, alternatives and public policies**. 2. ed. Nova Iorque: Longman, 1995.

KREUTZ, Roque Amadeu (org.). **Bom Jardim**: Ivoti: no palco da história. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LASCOURMES, Pierre; LE GALES, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, [s. l.], n. 18, p. 19-43, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331/1048>. Acesso em: 22 dez. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVALLE, A. G. et al. Movimentos sociais e institucionalização: políticas sociais, raça e gênero no Brasil pós-transição. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, p.13-28, out. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022012000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24 jul. 2020.

LIPSKY, M. **Street level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. Nova Iorque: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: Enap, 2019. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro\\_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 14 out. 2020.

LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669>. Acesso em: 11 ago. 2020.

MACEDO, Alex dos Santos *et al.* O papel dos atores na formulação e implementação de políticas públicas: dinâmicas, conflitos e interesses no Programa Mais Médicos. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, jul. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512016000700593](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512016000700593). Acesso em: 17 ago. 2020.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base: e o currículo, o que é? *In*: PROFESSORA Marli. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://profemarli.com/a-base-e-a-base-e-o-curriculo>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

MARINHO, Genilson Cordeiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto das reformas neoliberais**: o caso de geografia. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4791/1/arquivo5974\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4791/1/arquivo5974_1.pdf). Acesso em: 24 ago. 2020.

MARTINS, Ângela Maria; SOUSA, Sandra Zákia. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 09-26, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a02v20n74.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MARTINS, Eita B. de Andrade. A discussão de políticas educacionais no interior da escola: resistência e naturalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240046.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

MARTINS, Rudnei Joaquim. meta 19 do plano nacional de educação: gestão democrática ou gestão gerencialista. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: 2019 [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4669-texto\\_proposta\\_completo.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4669-texto_proposta_completo.pdf). Acesso em: 13 set. 2020.

MEGALE, Caio. Educação, produtividade e crescimento. **Valor Econômico**, 26 jan. 2016. Disponível em: <https://www.valor.com.br/opiniaio/4409538/educacao-produtividade-e-crescimento>. Acesso em: 14 jul. 2019.

MICHETTI, Migueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, fev. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092020000100507&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092020000100507&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 06 ago. 2020.

MICHETTI, Migueli. Atuação de elites empresariais na definição dos rumos da educação pública no Brasil contemporâneo. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42., 2018, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: Anpocs, 2018. p. 1-27. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt10-25/11195-a-atuacao-de-elites-empresariais-na-definicao-dos-rumos-da-educacao-publica-no-brasil-contemporaneo/file>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em: 14 out. 2020.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 153-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

MOTA, Maria Renata A. A BNCC E A educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5628-texto\\_proposta\\_completo.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5628-texto_proposta_completo.pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

MOTTA, Paulo R. de Mendonça. O estado da arte da gestão pública. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-53-num-1-ano-2013-nid-47217/>. Acesso em: 9 set. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. [2019?]. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. [2013?] Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

NOGUEIRA, Claudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Um arbitrário cultural dominante. **Educação**, São Paulo, v. 5, p. 36-45, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3892611/mod\\_resource/content/2/B.aula2\\_grupo4\\_Arbitrario\\_Cultural\\_NOGUEIRA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3892611/mod_resource/content/2/B.aula2_grupo4_Arbitrario_Cultural_NOGUEIRA.pdf). Acesso em: 08 jul. 2020.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/238170/31069#:~:text=O%20primeiro%2C%20j%C3%A1%20antecipado%20pela,refere%20ao%20foco%20do%20curr%C3%ADculo>. Acesso em: 8 ago. 2020.

O'DONNELL, Guillermo. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova**, São Paulo, n. 44, p. 27-54, 1998. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-64451998000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-64451998000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 set. 2020.

OLIVEIRA, Catia C. Gomes de. Significações de currículo nos textos políticos destinados à educação infantil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4753-texto\\_proposta\\_completo.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4753-texto_proposta_completo.pdf). Acesso em: 06 set. 2020.

OLIVEIRA, Catia Cirlene Gomes de. **Políticas curriculares para a primeira infância**: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de

Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dcatiacyrlene.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

OLIVEIRA, Ryan de Sousa. **Colonização alemã e poder: a cidadania brasileira em construção e discussão** (Rio Grande do Sul, 1863-1889). 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5688/1/2008\\_RyanSousaOliveira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5688/1/2008_RyanSousaOliveira.pdf). Acesso em: 3 out. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (ONU). **Plano de ação: Programa Mundial para educação em direitos humanos**. Nova Iorque; Genebra: ONU, 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 17 jul. 2020.

ORIANI, Vera P. Direitos humanos na educação infantil: algumas reflexões. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 8, n. 2, p. 186-195, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo. Ática, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17. p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em 08 jul. 2019.

PINHO, Carlos Eduardo Santos. O planejamento governamental no nacional-desenvolvimentismo autoritário (1946-1985): a Construção Institucional de Capacidades Estatais. *In: WORKSHOP ESTADO, POLÍTICA E DESENVOLVIMENTO: PARA UMA AGENDA DE PESQUISA*, 1., 2016, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: ALACIP, 2016. p. 25-72. Disponível em: <http://alacip.org/wp-content/uploads/2017/11/Workshop-GIEID.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PIRES, Roberto Rocha C. A implementação de políticas públicas nos encontros entre burocratas e destinatários: contribuições da sociologia do guichê. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 40., 2016, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: Anpocs, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers->

40-encontro/mr-7/10004-mr23-a-implementacao-de-politicas-publicas-nos-encontros-entre-burocratas-e-destinatarios-contribuicoes-da-sociologia-do-guiche/file. Acesso em: 11 set. 2020.

PIRES, Roberto Rocha C. **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Brasília, DF: IPEA, 2019.

Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190612\\_implementan\\_do\\_desigualdades.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190612_implementan_do_desigualdades.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

PIRES, Roberto Rocha C. Sociologia do guichê e implementação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 81, p. 5-24, ago. 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/319881182\\_Sociologia\\_do\\_guiche\\_e\\_imple mentacao\\_de\\_politicas\\_publicas](https://www.researchgate.net/publication/319881182_Sociologia_do_guiche_e_imple mentacao_de_politicas_publicas). Acesso em: 8 ago. 2020.

PRIORE, Mary Del. **História da infância no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? *In*: ZENAIDE, Maria de N. Tavares *et al.* Direitos Humanos: capacitação de educadores João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 13-21. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2020.

REIS, Lívia Cristina Ribeiro dos *et al.* Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro. **Tecnia**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em:

<http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/744>. Acesso em: 19 ago. 2020.

REIS, Maria Candida D. **Tessitura de destinos**: mulher e educação. São Paulo, EDUC, 1993.

RINKE, Stefan. Alemanha e Brasil, 1870-1945: uma relação entre espaços. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, fev. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n1/0104-5970-hcsm-2014005000007.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ROCHA, Natália F. Egito; PEREIRA, Maria Z. da Costa. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/575/259>. Acesso em: 23 set. 2020.

ROCHA, Natália F. Egito; PEREIRA, Maria Z. da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2016. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922>. Acesso em: 19 set. 2020.

ROMANCINI, Richard. Do “kit gay” ao “monitor da doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. **Contracampo**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 87-108, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17628>. Acesso em: 04 ago. 2020.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. Teorias e modelos de análise contemporâneos de políticas públicas (unidade VII). *In*: RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**: conceito e teorias. v. 1. Brasília: IGEPP, 2014. p. 3-34. Disponível em: [http://igepp.com.br/uploads/ebook/para\\_aprender\\_politicas\\_publicas\\_-\\_unidade\\_07.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_07.pdf). Acesso em: 11 jul. 2020.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, maio/ago. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200012). Acesso em: 26 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 63, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#quotation>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SARMENTO, Manoel J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, São Paulo, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://professoresherois.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Base-Nacional-Saviani.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação: curvatura da vara: onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992603/mod\\_resource/content/1/texto%20de%20Dermeval%20Saviani.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992603/mod_resource/content/1/texto%20de%20Dermeval%20Saviani.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

Secchi, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEYFERTH, Giralda. Conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. *In*: FIORI, N. A. (org.). **Etnia e educação**: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul, 2003. p. 21-61.

SILVA, Aida M. Monteiro. Direitos humanos na docência universitária. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (org). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-127.

SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12315/8740>. Acesso em: 29 set. 2020.

SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-3, jan./abr. 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005). Acesso em: 19 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Maria Victória de M. Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. *In*: CARVALHO, Jose Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 39-46.

SOARES, Maria Victoria de M. Benevides. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? *In*: MINISTÉRIO da Educação. Brasília, DF: 2007. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.

SOUSA, Sandra M. Z. Lian Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. *In*: AQUINO, Júlio G. (coord.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-140.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular ¿¿quê??**: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SWIRSKY, Luciane Godolfim. **Nas infâmias da docência**: contingência, currículo e exercício docente na sala de aula. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212024/001114113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2020.

TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. **Olhares**, v. 8, n. 2, p. 46-62 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10710>. Acesso em: 06 out. 2020.

THIOLLENT, Michel Jean M.; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307332697009.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

THIOLLENT, Michel Jean M.; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>. Acesso em: 9 ago. 2020.

TISATTO, Cristian A.; BENTO, Juliane S. Cidadania e neoliberalismo: o capital importa nas políticas públicas de educação? **Revista Textura**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 359-383, jan./mar. 2021. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5803/0>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TISATTO, Cristian A.; BENTO, Juliane Sant'Ana. "Atores e disputas: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular? **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 2021. No prelo.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/mestrado-doutorado-educacao/eliane%20triches%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20finalizada%2022.04.2018%20cat%201.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Alencastro Passos (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; DUARTE, Alexandre. Professores da educação infantil no Brasil: desigualdades no trabalho docente e no status social. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu: Anpocs, 2011. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-35->

encontro/gt-29/gt06-13/897-professores-da-educacao-infantil-no-brasil-desigualdades-no-trabalho-docente-e-status-social/file. Acesso em: 18 set. 2020.

VIOLA, Solón Eduardo A; PIRES, Thiago V. Os difíceis ecos dos direitos humanos: participação e cultura entre as gerações. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 8, n.2, p. 83-102, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/49507>. Acesso em: 18 jul. 2020.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 27, p. 159-179, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n27/n27a11.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

WILDAVSKY, Aaron; PRESSMAN, Jeffrey L. **Implementation**: How great expectations in Washington are dashed in Oakland. Califórnia: University of California Press, 1984.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

XAVIER FILHA, Constantina. Direitos humanos na base nacional comum curricular: resistências para o trabalho docente. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v.8, n. 1, p.144-161, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11443>. Acesso em: 17 ago. 2020.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo A. educação em direitos humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661>. Acesso em: 9 ago. 2020.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE DO VALE DO SINOS – UNISINOS  
 UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
 ESCOLA DE HUMANIDADES  
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Este roteiro de entrevistas será utilizado mediante o preenchimento de termo de consentimento do uso de informações. Terá como finalidade a análise dos discursos e sua transcrição, que serão utilizados na dissertação de Mestrado de Cristian Andrei Tisatto – acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Garante-se o anonimato dos entrevistados e o uso estritamente para fins acadêmicos.

Entrevistado \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino; ( ) feminino; Tempo de atuação no Magistério Municipal: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício do magistério na Educação Infantil \_\_\_\_\_

Participou do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, em nível Nacional? ( ) SIM ( ) NÃO.

Foi integrante da Comissão Redatora do Currículo: ( ) Sim; ( ) Não;

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. O que o(a) senhor(a) acredita ser a Base Nacional Comum Curricular?
2. Quais foram os motores/as motivações que levaram à formulação de uma Base Nacional Comum Curricular?
3. Durante o processo de formulação da BNCC, o(a) senhor(a) acredita que os professores e a comunidade foram ouvidos e atendidos nas suas contribuições?
4. O DOC I (Documento Orientador Curricular de Ivoti) foi elaborado a partir de princípios transparentes e de um processo democrático?
5. Como avalia o processo de implementação deste novo paradigma curricular na Rede Municipal? E quais suas impressões sobre o processo de construção desse paradigma?

6. Você acredita que a formulação e elaboração do processo, assim como sua implementação (em andamento) dedicou-se a pensar temáticas como Direitos Humanos?
7. De que forma/como se apresentam os Direitos Humanos no DOC I?
8. O (a) senhor(a) acredita que o Currículo e referenciais curriculares contribuem e/ou garantem práticas direcionadas a Direitos Humanos?
9. Qual sua concepção/seu entendimento sobre os Direitos Humanos?
10. O(a) senhor(a) acredita no trabalho com a temática dos Direitos Humanos na Educação Infantil? Em caso afirmativo, que práticas pedagógicas desenvolvidas contemplam a promoção de Direitos Humanos e concretizam tal proposta?
11. O avanço das propostas que buscam resultados e atendem às demandas de avaliações de larga escala impactam na Educação Infantil e acabam modificando os currículos e as práticas pedagógicas?
12. O processo de implementação do DOC I vem sendo realizado no âmbito da Rede Municipal de Ivoti. Você acredita que esse Documento traduz os anseios de professores e da comunidade escolar e contemplam discussões relacionadas aos Direitos Humanos?
13. Qual o potencial de participação dos atores, dos professores na formulação das políticas públicas da Educação? Como podem influenciar nas decisões? São livres.

**APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO**

UNIVERSIDADE DO VALE DO SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**AUTORIZAÇÃO**

Eu .....,  
abaixo assinado(a), autorizo CRÍSTIAN ANDREI TISATTO acadêmico do Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Graduação, da Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, a utilizar as informações por mim prestadas, para a elaboração de sua Dissertação de Mestrado, que tem como título **“OS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR: A Base Nacional e os Interesses em Disputa no Currículo da Educação Infantil de uma Rede de Ensino”**, sob orientação da Profa. Dra. Juliane Sant’Ana Bento. Também autorizo a gravação e a transcrição das entrevistas em sua dissertação.

..... de ..... de 2020

---

Assinatura do entrevistado