

Datas comemorativas na Educação Infantil: reflexões a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas

Carla Ireni Borges RODRIGUES¹

Silvana Peterini BOEIRA²

Vanderlei FOLMER³

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada junto a professores da educação infantil da rede pública de um município sul-riograndense. A temática explorada versa sobre a visão desses professores a respeito do currículo, a fim de compreender suas formas de perceber e interagir com as políticas curriculares, relacionando suas percepções aos seus contextos de prática, a partir dos resultados obtidos. Pesquisa quali-quantitativa, empreendida a partir de um levantamento, a fim de testar a hipótese sobre a prevalência nas escolas de educação infantil de datas comemorativas do ano a guiar os planejamentos e os projetos nas escolas, tendo como objetivo aprofundar as questões emergentes do contexto pesquisado, a partir da ótica da abordagem do ciclo de políticas. Os dados obtidos, assim como de outras pesquisas semelhantes, denunciam o caráter empobrecido das práticas pedagógicas ancoradas nas efemérides. Salienta-se que o professor não é alocado como responsável / culpado por este contexto.

Palavras-chave: Currículo. Datas comemorativas. Educação da criança. Políticas públicas em educação. Prática docente.

¹ Mestra em Educação em Ciências. Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva. Graduada em Pedagogia. Pedagoga na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – *Campus* Itaqui. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0531-8152>

E-mail: carlaborges@unipampa.edu.br

² Doutora em Farmacologia. Mestra em Bioquímica. Graduada em Farmácia. Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa, *campus* Itaqui. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7483-1921>

E-mail: silvanaboeira@unipampa.edu.br

³ Doutor em Ciências Biológicas. Mestre em Educação em Ciências. Graduação em Fisioterapia e Letras (Português / Inglês). Especialista em Atendimento Escolar Especializado. Professor Associado na Universidade Federal do Pampa - *Campus* Uruguaiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6940-9080>

E-mail: vanderleifolmer@unipampa.edu.br

Commemorative dates in Early Childhood Education: reflections from the Policy Cycle Approach

Carla Ireni Borges RODRIGUES

Silvana Peterini BOEIRA

Vanderlei FOLMER

Abstract

This article is the result of a study conducted with early childhood education teachers from the public school system of a municipality in Rio Grande do Sul. The theme explored is the view of these teachers regarding the curriculum, in order to understand their ways of perceiving and interacting with curricular policies, relating their perceptions to their contexts of practice, based on the results obtained. This is a qualitative and quantitative research, undertaken based on a survey, to test the hypothesis about the prevalence in early childhood education schools of commemorative dates of the year to guide planning and projects in schools, with the aim to deepen the emerging issues of the researched context, from the perspective of the policy cycle approach. The data obtained, as well as other similar studies, denounce the impoverished nature of pedagogical practices anchored in ephemerides. It is emphasized that the teacher is not held accountable for this context.

Keywords: Curriculum. Commemorative dates. Early childhood education. Public education policies. Teaching practice.

Fechas comemorativas em Educação Infantil: reflexiones desde el Abordaje del Ciclo de Políticas

Carla Ireni Borges RODRIGUES

Silvana Peterini BOEIRA

Vanderlei FOLMER

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación desarrollada con docentes de educación infantil del sistema escolar público de un municipio brasileño. El tema explorado se refiere a las visiones de estos docentes sobre el currículo, con el fin de comprender sus formas de percibir e interactuar con las políticas curriculares, relacionando sus percepciones con sus contextos de práctica. Investigación cuali-cuantitativa, realizada con el objetivo de probar la hipótesis sobre la prevalencia en las escuelas de educación infantil de fechas conmemorativas del año para orientar la planificación y proyectos en las escuelas, con la finalidad de profundizar las problemáticas que emergen del contexto investigado, desde la perspectiva del abordaje del ciclo de políticas. Los datos obtenidos, así como los de otras investigaciones similares, denuncian el carácter empobrecido de las prácticas pedagógicas ancladas en efemérides. Cabe señalar que el docente no es considerado responsable/culpable en este contexto.

Palabras clave: Currículo. Educación Infantil. Fechas conmemorativas. Políticas públicas en educación. Práctica docente.

Introdução

Este artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa de levantamento, a qual foi realizada junto ao corpo docente da rede pública de Educação Infantil (EI) de uma cidade do interior do estado brasileiro do Rio Grande do Sul. A temática explorada na investigação versa sobre as percepções dos (as) professores a respeito do currículo da EI, em uma perspectiva de se buscar uma compreensão mais apurada das suas formas de perceber e interagir com as políticas curriculares, como também, relacionar suas percepções aos seus contextos de prática, a partir dos resultados quantitativos obtidos.

Como caminho para as inferências e discussões, buscou-se na teoria do ciclo de políticas, de Stephen J. Ball e colaboradores, o lastro teórico-metodológico para proporcionar a problematização dos contextos macro e micropolíticos envolvidos no percurso das políticas educacionais curriculares, desde os primeiros esforços e disputas em torno da influência das políticas, passando pela elaboração dos textos da política, propriamente ditos, até à análise da “atuação” dos professores a partir desses textos, ou seja, o contexto da prática.

No espaço deste texto priorizou-se dar destaque a uma única pergunta do levantamento realizado, por ser ela considerada essencial e motriz a todo o restante da pesquisa. Sua temática aborda a prevalência das datas comemorativas do calendário figurando como currículo e como agenda temática principal à organização por projetos nas escolas de educação infantil. Pelos dados significativos obtidos, considera-se que somar os seus resultados às demais perguntas do levantamento condicionariam as problematizações à superficialidade, conforme melhor descrito na seção de metodologia. Ainda que seja forçoso também reconhecer que não é possível esgotar todos os imbricamentos suscitados no espaço de um artigo.

Outra razão importante pela qual essa pergunta foi destacada das demais refere-se ao fato de que ela foi elaborada para testar uma hipótese independente, qual seja, verificar se ainda é prevalente nas escolas de educação infantil a presença de datas comemorativas do ano a guiar o planejamento das aulas e projetos nas escolas do município. Outras pesquisas também apontaram a presença desta prática pedagógica empobrecida em outros espaços. Portanto, essa pesquisa objetiva investigar se no contexto pesquisado a hipótese se confirma e, de posse dos resultados, problematizar as questões emergentes da realidade observada. Sempre em uma perspectiva não simplista e perversa de alocar o professor como responsável/culpado por tal cenário, ao contrário, buscando, na observação do todo, compreender a complexidade de todos os atravessamentos e interesses envolvidos, os quais esgarçam as políticas e os seus sentidos até chegarem ao chão da escola.

Metodologia

O presente artigo originou-se a partir das respostas obtidas a uma pergunta específica, integrante de um questionário respondido por professoras de escolas municipais infantis de um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. O referido questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida junto a essas professoras, e compõe o seu *corpus*, ao todo, catorze perguntas. Cabe esclarecer, no entanto, que a razão pela qual uma pergunta específica foi pinçada para originar este estudo não se deve à tentativa de fatiar a pesquisa em várias produções, utilizando-se da prática condenável de *salami slicing*.

Os objetivos pelos quais os dados concernentes a essa pergunta originaram um artigo independente se devem ao fato de que a pergunta foi concebida a partir de uma hipótese própria, e projetada para confirmar, ou não, essa hipótese. Outro objetivo está vinculado ao volume dos dados obtidos com a pesquisa, uma vez que essa pergunta, por si, fornece material suficiente para uma produção à parte. Portanto, se sua análise fosse somada às outras treze perguntas, seus resultados seriam tão brevemente mencionados que privariam aos pesquisadores e professores interessados na temática de conhecer mais detalhadamente o extrato desta realidade que representam, suas implicações na prática profissional docente e suas contribuições às pesquisas na área.

Todos os autores e pesquisadores envolvidos com a produção deste estudo analisaram, cuidadosamente, as opções disponíveis para a análise dos dados obtidos e optaram por desenvolver e apresentar, separadamente, estes resultados. Considera-se que a contribuição à comunidade acadêmica é mais relevante que alguma possível má interpretação quanto às intenções dos pesquisadores, os quais não receberam incentivo financeiro de qualquer natureza para essa pesquisa e não possuem quaisquer outros interesses neste formato de apresentação que não seja a forma mais eficaz de beneficiar a todos os interessados neste foco de estudo.

Conforme Maia,

Convencionou-se chamar de “Salami Science” ou “Salami Slicing” a publicação de dois ou mais artigos provenientes de um único banco de dados de pesquisa, ou seja, de uma única investigação. Todavia, esta seria uma definição simplista ou mesmo ingênua e um avaliador experiente deveria levar em consideração outros critérios para supor que houve fatiamento não ético na produção científica (MAIA, 2017, p. 01).

Na possibilidade de se poder contar com uma análise do presente estudo a partir de outros critérios é que, conscientemente, optou-se por este tipo de apresentação. Feitas estas considerações iniciais, cabe descrever o caminho metodológico percorrido até aqui.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem quali-quantitativa, em uma perspectiva, conforme desenvolvido por Pereira e Ortigão (2016), de que a produção de dados quantitativos complementem e promovam questões e pesquisas pautadas em teorias qualitativas, e vice-versa. Por não constituir uma pesquisa de aplicação imediata, configura-se em uma pesquisa básica (TUMELERO, 2019). Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, em uma concepção alinhada ao referido por Gil (2010, p.28) “Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

Como hipótese principal a ser testada com a referida questão, especificamente, buscou-se averiguar se ainda é prevalente nas escolas de educação infantil a presença de datas comemorativas do ano a guiar o planejamento das aulas e projetos nas escolas do município. Com a finalidade de definir um instrumento de pesquisa que fosse apto a produzir informações alinhadas à hipótese investigava, optou-se por efetuar um levantamento (GIL, 2010), a partir de uma pergunta objetiva, com respostas dissertativas prontas, e com a possibilidade de se acrescentar algum comentário sobre a questão, ou temática, ao final das alternativas.

Esta questão possui potencial para prover uma análise e discussão ricas, independentes e relevantes para estudiosos e profissionais ligados aos estudos da Educação Infantil, podendo ser considerada extremamente relevante para embasar estudos sobre currículo da EI, formação docente, políticas educacionais, autonomia docente, entre outras. A questão, a qual segue transcrita na seção seguinte, indaga sobre a presença das efemérides do ano como temáticas principais a originar os planos e os projetos de ensino nas escolas de Educação Infantil.

De posse das informações produzidas a partir da análise das respostas obtidas, foi efetuada uma análise estatística descritiva dos dados quantitativos levantados, através da visualização de um gráfico gerado com as respostas, com o auxílio do software Microsoft Excel.

Cenário, População e Amostra da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um município da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, região sul brasileira. Constituíram a população total da pesquisa as professoras (todas

designaram-se do gênero feminino) da EI pública do município, tanto as das escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), quanto as das escolas de Ensino Fundamental (EMEFs). Ao todo, o município oferece à sua população seis EMEIs, com turmas do berçário até a pré-escola, e nove EMEFs, as quais oferecem turmas de pré-escola I e II, complementando, desta forma, a oferta de Educação Infantil aos munícipes. No entanto, embora a gestão municipal também disponha dos espaços das escolas de ensino fundamental para complementar a oferta da EI, o quadro de servidores, bem como a gestão geral das pré-escolas, fica vinculado às EMEIs e ao setor pedagógico da secretaria de educação responsável pela gestão da EI.

O quantitativo total de professoras lotadas na Educação Infantil do município constitui-se em 55 (cinquenta e cinco) professoras. Deste quantitativo, como critérios de inclusão na pesquisa, foram consideradas aptas as professoras que atuaram como regentes de classe na Educação Infantil no ano de 2022 e, como critérios de exclusão, foram suprimidas as participações de docentes que estiveram em cargo de gestão na Educação Infantil no mesmo ano. Desta soma total de cinquenta e cinco professoras, não convidadas as que estiveram em gestão, participaram da pesquisa, respondendo à questão proposta, trinta e seis professoras, percentual que representa uma amostra extremamente significativa da realidade investigada.

Preceitos Éticos

A pesquisa foi implementada observando-se os preceitos éticos para a pesquisa com seres humanos, conforme normatizado pela Resolução 510/2016, a qual “[...] dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores [...]” (BRASIL, 2016, p.01). Portanto, foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da instituição de vinculação dos pesquisadores, e registrada sob o número 6.043.528.

Todas as participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e, no intuito de conduzir a pesquisa de forma ética e transparente, os pesquisadores também realizaram uma apresentação prévia, com auxílio de projetor multimídia, a fim de descrever todas as etapas do processo, a temática da investigação, o instrumento que seria utilizado, como também, a importância e o teor do TCLE, antes da assinatura dos termos e da entrega de qualquer questionário.

Após cumpridas as etapas de exigência ética, reunidas todas as professoras da educação infantil do município, em uma oportunidade concedida pela gestão da secretaria municipal de

educação, os questionários foram respondidos, fisicamente, na presença dos pesquisadores. Tomando-se o cuidado de, ao se entregar os questionários, assegurar o anonimato das respondentes e a exclusão das participantes conforme critérios já elencados.

Resultados e discussões

A pergunta elaborada pela equipe para produzir as informações desejadas, a fim de se aferir a veracidade da hipótese, segue transcrita, juntamente com as alternativas propostas:

“As efemérides (datas comemorativas do calendário, por exemplo: Tiradentes, dia da água, do meio ambiente, dia do folclore, dia do índio, etc.), fazem parte, de alguma forma, do currículo a ser trabalhado em aula?

- a. () Não, raríssimas datas comemorativas são trabalhadas em aula, quando trabalhadas, são a partir de uma decisão pessoal de cada professora, não é uma sugestão da gestão, seja local ou geral.
- b. () Sim, na sua escola, o currículo acompanha, progressivamente, as datas comemorativas do calendário e, geralmente, é delas que surgem os temas para se trabalhar (ex: dia da água, do meio ambiente, do índio, do folclore, das mães, dos pais, do livro, etc).
- c. () Outros:

Gostaria de deixar alguma consideração sobre essa questão?”

A pergunta foi respondida por 36 (trinta e seis) professoras da Educação Infantil do município, quantitativo que representa, atualmente, 65,45% das professoras desse nível educacional. Uma vez que foram excluídas da pesquisa todas as professoras que estiveram em cargo de gestão no ano de 2022, seja como direção, supervisão ou orientação, e considerando-se o quantitativo total de professoras dessa etapa, incluindo as gestoras, que é de 55 (cinquenta e cinco), conforme informações da secretaria municipal de educação, observa-se que a amostra obtida representa um percentual significativo e potente às análises e discussões. Para uma melhor interpretação, segue o gráfico gerado pelo software Excel com as respostas obtidas à questão acima transcrita:

Gráfico 1 - Gerado com as respostas à questão acima transcrita.



Fonte: autores (2023).

A contundência do “sim” visível no gráfico, de opção majoritária pela afirmação de que, “na escola, o currículo acompanha, progressivamente, as datas comemorativas do calendário e, geralmente, é delas que surgem os temas para se trabalhar” demonstra, de forma clara e incisiva, que há motivos suficientes para pesquisas e trabalhos, por pesquisadores e profissionais da área, que envolvam o currículo da educação infantil, as atividades de gestão educacional, as políticas educacionais, a formação docente, a autonomia e liberdade de atuação dos professores, entre outras temáticas relevantes.

A justificativa principal para a escrita de um texto independente sobre as respostas a essa pergunta é a de que, se a discussão a seu respeito fosse somada às outras questões da pesquisa, ela precisaria ser abreviada e superficializada, mas, a bem da verdade, até mesmo um artigo inteiro exclusivo sobre a pergunta em tela resultará pouco, sem dúvida, para trazer à tona todas as implicações do seu impacto nos diferentes níveis já citados, de gestão, de políticas educacionais, de formação, atuação, autonomia etc.

Portanto, algumas inferências serão feitas e discutidas, no entanto, não se pretende esgotar o assunto, pela complexidade e abrangência que as possibilidades de análise e reflexão suscitam. Enfaticamente, registra-se que, antes de qualquer consideração, é importante esclarecer que qualquer crítica que possa ser tecida ao contexto pesquisado não configura uma crítica às professoras que participaram da pesquisa, e que se encontram lá, no chão das escolas, na ponta de execução das políticas educacionais, já neste ponto tão peneiradas e esgarçadas por tantos atravessamentos.

É bem verdade que, conforme apontado por Santos, Borges e Lopes (2019),

Estão em marcha sentidos que circulam como responsabilização docente e mobilizam, sobremaneira, os debates do campo da educação como um todo e da formação de professores em particular, assim como os campos de currículo e de políticas educacionais, tanto em nível nacional como em um cenário internacional (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 248).

No entanto, as perspectivas e reflexões levantadas nesta investigação não são orientadas e não coadunam com esses discursos de responsabilização / culpabilização docente. Amplo e fundamental é esse debate, e não é possível deixar de mencioná-lo. Contudo, como este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, a qual destina outros espaços mais adequados para essas discussões, não se pretende aqui aprofundar essas questões. Ainda assim, não é possível furtar-se ao reconhecimento e registro de que muitas opções no campo das políticas educacionais que têm sido feitas no Brasil demonstram uma concepção rasa e salvadora da educação, a partir de receituários que colocam o professor, em última instância, como aquele que deve seguir uma cartilha para transformar a realidade educacional do país.

Estas orientações políticas prescritivas, que pretendem dar conta de toda a complexidade da educação de um país de proporções continentais como o Brasil, a partir de manuais curriculares e formativos, com vieses receituários, têm sido denunciadas por muitos pesquisadores e professores brasileiros, e até internacionais, como Mello e Salomão de Freitas (2019), Santos, Borges e Lopes (2019), Lopes (2020), Ceschini *et al* (2022), Cunha e Lopes (2022), Apple (2019), para citar apenas alguns.

Com uma análise menos ingênua, é possível observar que as políticas para a formação de professores no Brasil vêm sendo modificadas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2019), denotando um alinhamento muito próximo entre os documentos. A BNCC normatiza a política curricular para toda a educação básica e, a partir dela, a escrita dos textos das políticas subsequentes receberam a sua influência, promovendo um alinhamento da educação brasileira aos preceitos neoliberais, conservadores e performáticos, estabelecidos pelas organizações financeiras internacionais (CESCHINI *et al.* 2022).

Esse cenário também foi denunciado por Carvalho, Nascimento e Marcos, em sua pesquisa de revisão de literatura sobre a BNCC-Infantil:

Os sujeitos envolvidos na equipe de elaboração do documento [BNCC-I], juntamente com o papel exercido pelo Movimento pela Base, que passa de apoiador nas primeiras versões a gerenciadores da Base na versão final demonstram, claramente, a quem a BNCC visa servir: aos interesses do mercado” (CARVALHO; NASCIMENTO; MARCOS, 2023, p. 18).

Feitas essas importantes ressalvas, consideradas imprescindíveis, sem dúvidas, ao debate proposto, é possível seguir adiante com a investigação proposta, de análise dos resultados do levantamento junto às professoras da educação infantil, e das políticas educacionais curriculares, a partir da ótica e do aporte teórico-metodológico da abordagem do ciclo contínuo de políticas, de Stephen J. Ball.

A análise do ciclo de políticas de Stephen Ball e as Políticas educacionais curriculares

Com uma leitura atenta até este ponto, logo percebe-se a reiteração da expressão “políticas educacionais” como um importante referencial de interpretação do contexto analisado. Esta percepção, sem dúvida, convida ao debate e a trazer luz sobre a investigação o sociólogo Stephen Ball, com a abordagem do ciclo de políticas. A teoria de Ball de análise das políticas educacionais, conforme ponderado por Santos (2016), explicita que as políticas não são construídas somente em ambientes distintos da escola e, simplesmente, implementadas nas instituições escolares. “As políticas são construídas, significadas em diferentes ciclos, e ressignificadas a partir da ação dos agentes que atuam na escola e das condições histórico-culturais presentes ali” (SANTOS, 2016, p.03).

O percurso investigativo delineado por Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), fornece um lastro sólido para as pesquisas que se ocupam de examinar as etapas que compõem o ciclo contínuo percorrido pelas políticas educacionais, bem como, sobre pesquisas que se dedicam a explorar mais detidamente uma das etapas deste continuum. Esse é o caso deste artigo, pois, ao se destacar a pergunta em tela para um exame mais detalhado, o enfoque principal é direcionado ao último elo do ciclo de políticas, ou seja, ao momento em que as políticas educacionais e, no caso, curriculares, entram em cena pela “atuação” dos professores, o “contexto da prática”.

Cabe ressaltar, contudo, que mesmo que haja um direcionamento privilegiado a esta última fase de análise do ciclo de políticas, não se exclui das interpretações as primeiras fases, pois, como destacado por Mainardes, “[...] todas as dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática [...]” (2018, p. 05). A permanência de todas as esferas do

ciclo de políticas no exercício de análise das políticas educacionais, mesmo quando há um destaque ao contexto de análise da prática, também é apontada por Lopes e Macedo, “[...] o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas [...]” (2011, p. 261).

E qual a implicação percebida entre as políticas educacionais e a discussão sobre a questão analisada? A implicação se dá em todos os níveis, pois, por mais críticas que as normativas, ou orientações curriculares no âmbito nacional possam receber, (e é importante que se direcione sempre um olhar não ingênuo às políticas curriculares), também é necessário convir que as datas comemorativas não figuram em nenhum desses documentos, nem mesmo como sugestões. Se elas chegam às escolas como orientadoras do percurso curricular é por uma série de fatores e atravessamentos que se dão neste caminho entre a política educacional para o currículo infantil e as escolinhas, como também, pelas reconfigurações pelas quais passam ao chegarem à escola.

Como pontuado por Lazaretti e Arrais (2018), a presença das datas comemorativas na organização curricular da educação infantil está ancorada na origem não formal e não escolar do atendimento às crianças pequenas, época em que a questão curricular não era prioridade. Mesmo após a publicação de vários documentos norteadores do currículo da educação infantil ao longo do tempo, como é o caso do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998), dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2010), e da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC-EI (2017), a prevalência das efemérides como uma sequência temática curricular explícita, com clareza, que as políticas não são, pura e simplesmente, “implementadas”, mas ocorrem ajustes secundários, traduções, interpretações e reinterpretações (MAINARDES, 2018).

Lira, Dominico e Martins (2018) também enfatizaram sua inquietação e preocupação com a convivência com as datas comemorativas nas instituições escolares. As autoras destacam que não existe clareza quanto ao seu lugar no planejamento, nem quanto ao sentido e significado que todas as práticas a elas associadas teriam para as crianças, mesmo assim, conforme também apontado por elas, em instituições públicas e privadas, “normalizou-se uma obrigatoriedade de que o trabalho com as datas comemorativas faça parte dos planejamentos e projetos (LIRA; DOMINICO; MARTINS, 2018, p. 03)”.

Nascimento (2022), em seu trabalho de conclusão de curso em que abordou como temática principal as datas comemorativas na educação infantil cita, em sua pesquisa, entre outros, duas autoras

que também pesquisaram e escreveram sobre o assunto: Ostetto (2000) e Maia (2011). A autora faz a reflexão de que, apesar da década de intervalo entre o trabalho das autoras mencionadas, não foram observadas mudanças, ou o abandono, das datas comemorativas como enfoque curricular na educação infantil. Constitui-se um fato verdadeiramente notável verificar que, transcorridos 23 (vinte e três) anos da publicação de Ostetto, em diferentes regiões do país, pesquisadores da educação infantil seguem observando e denunciando este cenário pedagógico empobrecido das datas comemorativas no centro do currículo da Educação Infantil. Já em 2000, Ostetto afirmava:

O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui outra ali, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado (OSTETTO, 2000, p. 182).

Esse repertório repetitivo e maçante das datas comemorativas figurando como temáticas a serem estudadas na educação infantil, ano após ano, faz com que as crianças tenham as suas possibilidades de desenvolvimento limitadas. Estes tipos de projetos, a se julgar pelas datas mais trabalhadas, figuram descontextualizados e distantes das realidades das crianças, quando não, angustiantes, como é o caso das escolas que trabalham com dia das mães e dia dos pais, sem qualquer verificação prévia se as crianças têm ou não pai e mãe, ou a despeito desta informação.

Verdadeiramente, muitas são as implicações de uma prática pedagógica pautada por uma concepção de criança oriunda de um tempo em que as escolas infantis possuíam um caráter meramente assistencialista. Ao refletir-se sobre essas questões, uma dúvida resta latente: Como é possível essa prevalência? Que meandros percorridos pelas políticas educacionais têm favorecido, ou suportado, esse esvaziamento de sentido nos percursos curriculares?

Ao observar-se esse cenário e ao se refletir sobre as questões levantadas, as contribuições de Ball e colaboradores, ao proporem a abordagem do ciclo de políticas, fornecem importantes ferramentas para a análise de todo o percurso percorrido por uma política curricular. Partindo da observação das diferentes vozes, com graus variados de poder e influência, que primeiro conduzem as reflexões e tomadas de decisões, passando pela construção dos textos normativos e, não apenas destes, mas também de textos publicitários, propagandas, reportagens etc., as quais buscam favorecer o caminho e tornar mais palatáveis os textos finais e, finalmente, até a observação da recepção e “atuação” dos profissionais a partir destes textos, na prática.

Ao se direcionar o olhar para a última dimensão do ciclo de políticas, ou seja, para o contexto da prática, não é difícil reconhecer que a prática docente é uma realidade multifacetada, sendo cada uma das faces extremamente importantes na composição deste mosaico de influências, possibilidades, interferências, agravantes, resistências, enfim, de aspectos distintos e cruciais deste cenário tão complexo. Faltaria espaço neste texto para descrever, com precisão e justiça, os inúmeros fatores que atravessam a prática profissional docente.

Entre outros, pode-se citar, em um primeiro momento, aqueles de maior amplitude e eco em uma primeira aproximação, como é o caso da formação inicial docente, por vezes tão fragmentada, descontextualizada e esvaziada de tensionamentos críticos sobre as realidades escolares, visivelmente permeadas por diferentes desafios. Coaduna-se com o questionamento realizado por Bernadetti Gatti em sua pesquisa, na qual indaga se a “formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica” (GATTI, 2014, p.40).

A formação inicial é um marco fundamental para a preparação do professor. A ocorrência de cursos de licenciatura que oferecem aos futuros professores um conjunto de conteúdos desconexos e esvaziados de sentido, que não estimulam o pensamento crítico e a capacidade de se analisar os contextos macro e micropolíticos envolvidos, os quais, muitas vezes, privilegiam modismos educacionais e concentram seus destaques em metodologias, deixando em segundo plano, ou até em plano nenhum, a especificidade humana do trabalho docente, de reconhecer seu papel junto às crianças e jovens com os quais convive, reconhecer seus contextos, seus condicionamentos de vida, enfim, que não constroem com os licenciandos uma visão holística da professoralidade, possuem, sem dúvida, parcela significativa na ocorrência de práticas não desejáveis. Conforme denunciado por Giroux, já há vinte e seis anos atrás “em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico” (1997, p. 159).

Esse pensamento de Giroux também é corroborado na atualidade, por pensadores e pesquisadores da educação, como é o caso, por exemplo, das reflexões de Marta Regina Furlan de Oliveira, em trabalho intitulado “A (des) autoridade pedagógica nos espaços formativos para a primeira infância: da tradição à modernidade”:

É importante considerar que o pensamento reflexivo e crítico é elemento inerente e propulsor da atividade pedagógica, entretanto, devido ao deslumbramento diante do processo tecnológico, a degeneração do pensamento reflexivo ameaça o conteúdo ético do processo formativo em razão de sua determinação social (OLIVEIRA, 2019, p. 86).

Tal como apontado pela autora, a atividade pedagógica legítima demanda de profissionais e pesquisadores um olhar sempre crítico a tudo o que se tem diante de si, seja a realidade estrutural da escola, a comunidade escolar, o currículo etc. Obviamente, ao se pontuar a necessidade de um olhar crítico à complexidade que encerra as questões educacionais, apela-se para a premência do abandono da superficialidade e ao aprofundamento das reflexões, na tentativa de subsidiar a transformação das realidades a partir do potencial construtivo da crítica, e não, meramente, lançar mão da negatividade infrutífera.

Outro fator que também logo vem à mente são as formações continuadas, as quais também, por tantas vezes, traduzem-se em momentos estanques de despejos de conteúdos de forma totalmente bancária, no sentido freireano. Os quais conteúdos, escolhidos arbitrariamente, com frequência nem dialogam com as realidades enfrentadas por estes professores, resultando em eventos isolados e totalmente incapazes de provocar mobilizações reais, desestabilizações e incorporações de novas perspectivas e possibilidades de fazer diferente, de se buscarem inéditos viáveis ao contexto escolar no qual se está inserido.

Não menos importante que a formação, outro fator de elevada relevância no contexto de análise da prática docente é a valorização do professor. A valorização do professor, por si só, já engendra diferentes aspectos e possibilidades de exame. Sem dúvida, ao se refletir sobre esse fator, a primeira ideia que surge é a questão financeira. Não existe um país que leve a sério a educação, e que colha bons frutos dela, que não valorize financeiramente o profissional que vai dedicar os anos de sua vida laboral ao ensino das crianças e jovens de seu país. Investir no professor é, literalmente, investir na construção do futuro de uma nação e de um projeto de país.

Outro elemento indispensável quanto à valorização do professor, não menos importante, é a valorização do profissional docente como intelectual. Faz-se fundamental frisar essa expressão “não menos importante”, porque, como já mencionado, as faces que compõem o mosaico da prática docente são plurais e significativas, e todas são relevantes. Como profissional valorizado pela sua intelectualidade, pela capacidade para estabelecer relações entre teorias, práticas e contextos, com capacidade elaborativa e argumentativa sofisticada, o docente, principalmente, aquele que se encontra

em sala de aula, deveria ser o primeiro a ser consultado e altamente considerado no momento da construção dos textos da política.

Com isto em mente é possível retornar a Ball (2016), com a sua descrição dos contextos de influência que primeiro intervêm nas políticas educacionais. Se o professor fosse um profissional valorizado intelectualmente, e se as políticas educacionais fossem realmente pensadas para transformar as realidades e contextos, a construção das políticas para a educação não seriam elaboradas de cima para baixo, ao contrário, seria realizado um movimento desde o chão da escola, buscando potencialidades e possibilidades de transformações reais e possíveis das realidades que se têm, nas distintas regiões do país.

Entretanto, o que as análises demonstram, são as políticas educacionais curriculares sofrerem influências e atravessamentos de grupos e pessoas com outros interesses na educação, mormente, econômicos, e que são próximas e detêm poder de influência sobre os atores políticos. Esse é o primeiro contexto da análise do ciclo de políticas proposto por Ball, o “contexto da influência”. “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 05).

Outro aspecto fundamental que interfere na prática docente são as condições estruturais e materiais das escolas. Em muitos espaços educativos brasileiros não existem condições mínimas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado. Portanto, ao observar-se o contexto da prática docente, não é possível deixar de considerar em quais condições esses professores reúnem-se com os seus alunos. Em muitos exemplos, a precariedade estrutural e material é tão importante que acaba por determinar a prática educacional, suplantando as esferas relacionais e pedagógicas.

Como vê-se, logo em uma primeira aproximação que busque considerar quais aspectos estão imbricados na análise do contexto de prática docente, variados e importantes fatores emergem, rapidamente. Não seria possível, no espaço de um artigo, descrever todos os aspectos que contingenciam o exercício docente. Pode-se citar mais alguns, sem a pretensão de esgotá-los: escolha arbitrária dos gestores da escola pelo governo municipal, os quais nem sempre possuem formação e experiência para ocupar estas posições; dificuldades relacionais e conflitos que podem emergir no cotidiano, para os quais possa não haver uma cultura de resolução de conflitos adequada; superlotação; lacuna de profissionais; ausência de equipe multidisciplinar de apoio; inexistência de

tempo para planejamento; enfim, o mosaico multifacetado da prática docente ocupa, verdadeiramente, um lugar central na investigação.

Todos estes fatores também foram considerados pelos autores da abordagem do ciclo de políticas: “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). Jefferson Mainardes, pesquisador do ciclo de políticas e amplificador dos estudos de Ball no Brasil, também faz essa referência: “Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos” (2018, p. 05).

Em se tratando de aspectos e singularidades que interferem e se sobrepõem ao contexto da prática escolar, um ainda merece destaque nesse texto, não por ser considerado o mais importante, pois, como já enfatizado, todos os tons desta miscelânea são essenciais. Seu destaque se deve ao propósito da escrita deste artigo, de verificar “[...] se ainda é prevalente nas escolas de educação infantil a presença de datas comemorativas do ano a guiar o planejamento das aulas e projetos nas escolas do município”. Este aspecto é o cultural. A herança escolar de uma escola, de uma secretaria de educação, de um coletivo docente, possui papel preponderante na interação com o currículo e na atuação docente. O “[...] condicionamento cultural das formas de conceber o currículo é de importância decisiva na concepção adequada do que se entende por ele e nas formas de o organizar” (RAD-CAMAYD; LEY-LEYVA, 2023, p. 343).

A cultura de uma escola, e de um coletivo de docentes, é uma influência poderosa sobre a atuação dos professores. Na escola, profissionais com tempos de profissão diferentes, formações de épocas diferentes, professores com e sem formação superior, com visões de mundo oriundas de tempos diferentes, atuam simultaneamente. Assim sendo, o normal e esperado seria que, na escola, houvesse muitas discussões epistemológicas, sobre o currículo, sobre os planejamentos, as programações, enfim, sobre todos os assuntos que a profissão envolve. No entanto, o que muitas vezes se observa, é que tradições mais antigas possuem uma influência muito forte sobre as práticas pedagógicas, pois romper com heranças culturais enraizadas, em diferentes espaços, é algo muito desafiador. Exige coragem, capacidade reflexiva e discursiva, exige pensamento crítico e, principalmente, disposição para abandonar uma zona de conforto e, muito provavelmente, para criar indisposição e animosidade com colegas e superiores. E o professor, no cantinho da sua sala de aula, muitas vezes vê-se pequeno, sozinho e incapaz de transpor essas fronteiras tão bem demarcadas das heranças culturais.

Um conceito rico de cultura escolar pode ser buscado em Frago:

Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, pautas, hábitos e práticas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos, formas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo compartilhadas entre os atores das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras que se transmitem de geração a geração e proporcionam estratégias para integrar-se nas instituições, em salas de aulas, nas tarefas cotidianas, nas exigências e limitações que as tarefas se implicam ou sofrem consequências (FRAGO, 2001, p. 29).

Uma expressão é fundamental deste conceito de Frago, “as estratégias para integrar-se nas instituições”. Quando um professor inicia trabalhar em uma escola, ele chega com as suas concepções, sua formação, sua forma de pensar a educação e as práticas pedagógicas, porém, ele engrena em uma realidade que já está em movimento. A escola não estava parada no momento da sua chegada, esperando por suas reflexões e contribuições, ao contrário, tudo já estava em andamento. As concepções pedagógicas, as redes relacionais, os planejamentos, o currículo e, muitas vezes, até a sequência didática para o próximo período, ou para o ano, já estão estabelecidas.

Ao observar-se esse cenário é possível perceber quão difícil é para que as heranças culturais de uma escola sejam desestabilizadas. Para que um professor, sozinho, não tome a forma do que já está posto na escola, precisa tomar para si vários desafios, os quais não se traduzirão apenas em combates dialógicos na escola, em discussões acaloradas, mas também, representarão um desafio pessoal de aceitar correr o risco de ser incompreendido, excluído, menosprezado, quando não, perseguido e demitido. Neste ponto, é necessário enfatizar que não é a atitude individual de cada um dos professores que já compunham o corpo docente da escola que determinam por impor a sua prática e a sua concepção pedagógica, são as relações de poder estabelecidas, os modos de se compreender as organizações hierárquicas, o olhar fragmentado do todo que contribui para a perpetuação de determinadas culturas escolares.

A sociedade é composta por indivíduos formatados e condicionados a estruturas hierárquicas, ao controle, ao poder. Ocorre que esse poder, exercido sobre os indivíduos, não exprime apenas uma conotação negativa (FOUCAULT, 1989), contra o qual, neste caso, facilmente se organizariam movimentos questionadores dessas relações, na busca por transpor seus limites. Se os sujeitos se amoldam a relações de controle, se engrenam sem dificuldades a algumas estruturas, por vezes alienadas e alienantes, é porque o poder exercido sobre as pessoas deixa marcas e impressões também positivas, que condicionam o seu pensamento desde os primeiros anos de vida.

[...] pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento [...], se apenas se exercesse de modo negativo, ele seria muito frágil. **Se ele é forte**, é porque produz **efeitos positivos a nível do desejo** – como se começa a conhecer – e também a nível de saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. [...]. O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para desprender dele vêm de todos estes vínculos (FOUCAULT, 1989, p. 148-149. Grifos nossos).

Esse “enraizamento do poder”, denunciado por Foucault, de onde se fundam as dificuldades para discerni-lo e enfrentá-lo, presentes em cada sujeito, possui papel preponderante na captação dos novos profissionais que chegam à escola de tempos em tempos, os quais, sem dificuldade, são assujeitados às prescrições e regras hierárquicas já em funcionamento. Tais regras seriam frágeis, não fosse o condicionamento pré-exercido sobre cada indivíduo para que se conforme, no sentido original da palavra, que é de tomar a forma, sendo essa forma algo que não lhe é incômodo, ao contrário, lhe é familiar e confortável.

Michael Apple, em entrevista concedida a Silva, Marques e Gandin (2012), também faz essa reflexão e esse apontamento quanto à análise sobre as políticas curriculares, a escola e as dinâmicas de poder: “Eu começo pensando a relação da escola e da sociedade de maneira relacional, ou seja, só é possível falar da(s) relação(ões) entre escolas e sociedade se pensarmos as relações de subordinação e dominação que existem em nossa sociedade” (SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p. 176).

Tal é o campo minado da educação. Tais são os desafios, não esgotados, da análise das políticas educacionais curriculares à luz da teoria do ciclo de políticas. O contexto da influência da política não é linear, nem passivo, não se dá sem disputas por parcelas de poder. O contexto da construção do texto, propriamente dito, é um jogo de luz e sombras, muitas vozes estão presentes, mas algumas se destacam e recebem mais relevo que outras. O contexto da prática não pode ser tomado como a “implementação” das primeiras esferas de análise, da influência e do texto da política. Resumidamente, a prática não é a execução do texto da política; o texto não é puramente a transcrição da concepção educacional das pessoas que ocupam as pastas pertinentes no governo do Estado; as influências e as concepções não são únicas, elas são plurais, divergentes e esgarçadas por disputas de território.

Como vê-se, não há uma resposta simples para o porquê da permanência das datas comemorativas no centro dos currículos e planejamentos das escolas de Educação Infantil. Os caminhos que favorecem a perpetuação destas concepções curriculares e práticas pedagógicas esvaziadas de sentido são muitos, forjados em diferentes realidades, e sustentados por diversificadas circunstâncias. Não é possível avaliar o que acontece na escola à margem do que acontece na

sociedade, das relações hierárquicas e relacionais, das contingências de cada espaço e cada coletivo, enfim, de toda complexidade que envolve cada “atuação” humana.

Algumas considerações

No presente texto buscou-se trazer reflexões sobre a prevalência das datas comemorativas a figurar, até aos dias atuais, como centrais aos planejamentos e currículos da educação infantil em muitos espaços, como ocorre no contexto pesquisado. Tal afirmação corresponde a uma hipótese testada a partir de uma pesquisa de levantamento junto às professoras da educação infantil da rede pública de uma cidade do interior do estado brasileiro do Rio Grande do Sul. À pergunta elaborada para testar a hipótese, a fim de se verificar se ainda é parte do cotidiano escolar essa prevalência, 86% (oitenta e seis por cento) respondeu que sim, na sua escola, o currículo acompanha, progressivamente, as datas comemorativas do calendário e, geralmente, é delas que surgem os temas para se trabalhar com as crianças.

As pesquisas bibliográficas realizadas também demonstraram que essa temática tem chamado a atenção de vários pesquisadores ao longo de muitos anos. Esses também denunciaram, em seus trabalhos, o caráter empobrecido das práticas pedagógicas ancoradas nas efemérides. Tal natureza acanhada e descontextualizada desses currículos foram originados em um tempo em que a educação infantil possuía uma finalidade meramente assistencialista, quando as creches ainda eram espaços de se cuidar das crianças para que os pais trabalhassem, e não de educar.

A inquietação que ficava a esses pesquisadores, a mesma que originou essa pesquisa e esse artigo, é buscar compreender que caminhos, dentre as trajetórias das políticas curriculares, tornaram possíveis a permanência destacada das datas comemorativas nos currículos da educação infantil. Diante dessas realidades inquietantes buscou-se, na teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992), trazer luz à tentativa de compreensão de todos os fenômenos imbricados na propiciação de elementos que tornam possível a prevalência arrastada de tais discrepâncias curriculares.

A opção de análise epistemológica da realidade pesquisada pela abordagem do ciclo de políticas proporcionou um exame mais completo e qualitativo do contexto investigado. Tal possibilidade se deve ao caráter abrangente de análise dos diferentes contextos de investigação propostos pela teoria, e que emergem das políticas educacionais curriculares, quais sejam, o contexto da influência dos textos da política, o contexto da elaboração, efetivamente, desses textos, e o

contexto da “atuação” dos profissionais diante desses textos, o contexto da prática. “A abordagem do ciclo de políticas tem despertado o interesse de pesquisadores da área de Educação, principalmente vinculados aos campos de Política Educacional e Currículo” (MAINARDES, 2018, p. 08).

Acredita-se que seria muito interessante se mais pesquisas desta natureza fossem realizadas junto aos contextos de práticas. A aproximação entre a academia e a escola produz enriquecimento mútuo, potente e mobilizador para ambos os lados. Quando as reflexões epistemológicas e acadêmicas são realizadas com conhecimento da realidade vivenciada pelos atores envolvidos nos processos educacionais, as possibilidades de contribuições reais, capazes de provocar desestabilizações e transformações, tornam-se factíveis.

Isto posto, a fim de algumas considerações, cabe destacar, enfaticamente, que a opção por testar uma hipótese referente a um possível cenário educacional empobrecido e limitador, presente nas escolas da Educação Infantil da população pesquisada, que não se intenciona, de modo algum, culpabilizar o professor por este quadro. Ao contrário, a opção pela teoria de análise do ciclo de políticas, justamente, é porque ela embasa e proporciona uma observação mais complexa e integral de todos os aspectos envolvidos nos processos educacionais.

Na atualidade, é bem verdade que se encontram em circulação muitos discursos que, como interpretações da realidade educacional do país, alocam o professor em uma posição de responsabilização e culpabilização (SANTOS; BORGES; LOPES; 2019). Tal não é a interpretação e o fio condutor desta pesquisa. Ao se registrar neste texto suas últimas palavras, mais uma vez, importa destacar que a atuação docente, ou seja, o próprio professor, de forma alguma é o responsável, ou culpado, por possíveis contextos pedagógicos não desejáveis. À luz da teoria do ciclo contínuo de políticas é possível perceber o quão sufocado e sitiado o professor pode estar e sentir-se diante, e também entre, disputas de poder, heranças culturais, condicionamento assujeitado a estruturas hierárquicas, políticas prescritivas, alienadas e alienantes, dificuldades estruturais e de pessoal nos contextos escolares, desvalorização... Isto para citar alguns atravessadores e condicionantes do contexto da prática docente.

Ainda assim, é possível esperar. Este recorte de pesquisa talvez deixe ao leitor, ao final, perspectivas pessimistas quanto ao cenário educacional. Verdadeiramente, não é possível furtar-se a perspectivas sombrias quando é realizado um exercício de aproximar-se da realidade educacional brasileira sem ingenuidade, a partir de uma visão crítica e realista. Contudo, não é assim que esse artigo termina. E também não é assim que um ideal pedagógico de transformação precisa terminar. Há motivos para a esperança. Há possibilidades de resistência. Todo exercício de pensamento crítico

não é fatalístico, ele não encerra as possibilidades. Ao contrário, ele rompe as tessituras postas e cria espaços para insurgências, mobilizações e transformações em busca de novas realidades possíveis, tal como ecoado pelas clássicas palavras de Freire “[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho [...]” (FREIRE; 1992, s.p.).

Referências

AVELAR, M. Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 24, p. 24, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2368. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368>. Acesso em: 17 jul. 2023.

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

BALL, S. J.; BOWE, R. Departamentos temáticos e a 'implementação' da política curricular nacional: uma visão geral das questões, (1992) **Journal of Curriculum Studies**, 24:2, 97-115, DOI:10.1080/0022027920240201 . Acesso em: 30 ago. 2023.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio, 2016.

BRITO, E. P.; DOS SANTOS CARMO, M. V. F. Enquanto o “o novo normal não vem”: a performatividade na educação básica. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 826–844, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p826-844. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11517> .Acesso em: 28 jun. 2023.

CARVALHO, C. do P. F. de; NASCIMENTO, A. S. B. do; MARCOS, N. A. de S. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: revisão de literatura. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 48, 2023. DOI: 10.36704/eef.v26i48.5788. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5788> . Acesso em: 27 set. 2023.

CESCHINI, M. da S. C.; XIMENDES, F. do A.; CHIBIAQUE, F. M.; ROSA, M. C. C. da; MELLO, E. M. B. National Curriculum Guidelines for Teacher Training: weaving relationships .

Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 12, p. e578111235111, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i12.35111. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35111> . Acesso em: 19 sep. 2023.

CUNHA, V. P. da; LOPES, A. C. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QjXXtGBRt8JHqsyKn335nWK/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 21 set. 23

EVALD, M. G.; FIGUEIREDO, G. de O. Políticas públicas de avaliação na educação superior: os desafios da recontextualização na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e024005, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8661573. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661573> . Acesso em: 28 jun. 2023.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRAGO, A. V. (Org.) Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: **Sociedade brasileira de história da educação**. Educação Brasileira: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, 2001. p.21-52.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 22 abr. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOJAS, V. F. Pesquisar escolas: “abordagem do ciclo de políticas” e “teoria da atuação política” em discussão. **Contrapontos**, Florianópolis , v. 19, n. 1, p. 301-313, jan. 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100301&lng=pt&nrm=iso . Epub 26-Sep-2019. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p301-313>. Acesso em: 13 set. 2023.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. **Educação em Análise**, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33682>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; MARTINS, L. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate#. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul , v. 23, n. 1, p. 137-

153, abr. 2018 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000100137&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 20 abr. 2023.

LOPES, A. C. **Investment in curricular normativity in Brazil: A critical-discursive perspective.** in Transnational Education and Curriculum Studies: International Perspectives. Edition 1st Edition. First Published 2020. eBook Published. 28 July 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo.** in Políticas Educacionais: questões e dilemas. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). (p. 249-283) São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, H. F. “Salami Science” ou “Salami Slicing”: uma reflexão sobre a produção científica. *Revista Pesquisa Em Fisioterapia*, 7(1), 3–5. <https://doi.org/10.17267/2238-2704rpf.v7i1.1235>. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/fisioterapia/article/view/1235> Acesso em: 26 jun. 23.

MAIA, M. N. V. G. **Educação Infantil - Com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/mestrado/m08.pdf> . Acesso em: 23 ago. 2023.

MAIA, M. N. V. G. **Educação Infantil – Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas:** O que dizem profissionais e crianças. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=33748@1> . Acesso em: 23 ago. 2023.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/59217/36164> . Acesso em: 11 jul. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 set. 2023.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Formação acadêmico-profissional de professores(as). Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 195–200, 2019. DOI: 10.31639/rbpf.v11i20.215. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/215> . Acesso em: 19 set. 2023.

MELLO, R. C. de A.; MOLL, J. Relação entre políticas em educação e práticas escolares no ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia , v. 36, n. 3, p. 847-868, set. 2020 . Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000300847&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 28 jun. 2023

NASCIMENTO, P. M. do. **Datas comemorativas na educação infantil:** dilemas e ambiguidades da prática. 62f. TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16899> . Acesso em 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. R. F. de. A (des) autoridade pedagógica nos espaços formativos para a primeira infância: da tradição à modernidade / A (des) pedagogical authority in the training spaces for the first childhood: de la tradición a la modernidad. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 22, n. 37, p. 73–91, 2019. DOI: 10.24934/eef.v22i37.2735. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2735> . Acesso em: 27 set. 2023.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus**, p. 175-200, 2000. Disponível em: <https://www.drb-m.org/av1/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf> Acesso em: 15 mar. 2023.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 66–79, 2017. DOI: 10.12957/periferia.2016.27341. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/27341> . Acesso em: 29 mai. 2023.

RAD-CAMAYD, Y; LEY-LEYVA, N. V. Problemas da realidade curricular como cultura escolar. **Portal de la Ciencia**, v. 4, n. 3, p. 338-351, 2023. Disponível em: <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/396>. Acesso em: 17 set. 2023.

SANTOS, G; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312019000100613&script=sci_arttext .Acesso em: 20 set. 2023.

SANTOS, J. M. C. T. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 271-282, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303346622005/html/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SEVERO, R. G.; ESTRADA, R. D. Entrevista com Michael Apple. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/CNdqd9DBbLFQKXN7yQmBNDj/?lang=pt&format=html> . Acesso em: 21 set. 23.

SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A.; GANDIN, L. A. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas—entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 175-184, 2012. Disponível em:

https://web.archive.org/web/20180423024510id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf. Acesso em: 21 set. 23.

SILVA, R. C. D. da; MARTINS, S. E. S. de O. Contribuições de stephen ball e colaboradores para o estudo de políticas de currículo. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 386–395, 2020. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3373/2222>. Acesso em: 17 jul. 2023.

TUMELERO, Naína. Pesquisa aplicada: material completo, com exemplos e características. 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-aplicada/> Acesso em: 20 abr. 23.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 27/09/2023
Aprovado em: 22/05/2024