

Redimensionamento dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação em Mato Grosso: a autoridade mística fundadora no contexto da política de BNCC

Resizing the initial years of elementary education in public schools in Mato Grosso: the founding mystical authority in the context of BNCC policy

Redimensionando los años iniciales de la enseñanza primaria en las escuelas públicas de Mato Grosso: la autoridad mística fundante en el contexto de la política del BNCC

Geniana dos Santos 

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil
genianacba@gmail.com

Erika Virgilio Rodrigues da Cunha 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
erikavrcunha@gmail.com

Recebido em 04 de outubro de 2023

Aprovado em 05 de outubro de 2023

Publicado em 29 de maio de 2024

RESUMO

Apoiadas no pós-estruturalismo derridiano e em sua discussão na teoria curricular, focalizamos a retórica injuntiva no que se denomina de *Redimensionamento* na educação de Mato Grosso. Tencionamos interpretar a prática discursiva na política para a infância, realçando as tentativas de fixar sentidos sobre o sintagma *Regime de Colaboração*. Defendemos que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil autoriza significar educação de qualidade como ensino de conhecimentos comuns avaliáveis, dando impulso a ações baseadas na autoridade mística violenta que tende a tomar tal significação como dada. Nesse sentido, o *Redimensionamento* tanto parece buscar assegurar que a responsabilidade dos entes federados em responder pelos desempenhos se veja delineada com a transferência compulsória das matrículas para os municípios quanto se arroja como o não saber que bloqueia a articulação e a reatividade, obliterando a democracia. Para expor a discussão, discorreremos sobre a desconstrução derridiana na investigação das políticas de currículo, destacando o gesto a ser operado no texto e, após, apresentamos quatro

seções que dão vulto a uma problematização encadeada: as estratégias retóricas que impactam a infância escolarizada em Mato Grosso, o (não) saber que circula sobre o Redimensionamento, as creches estaduais: uma narrativa pouco conhecida em MT e os anos iniciais: desafios à municipalização.

Palavras-chave: Redimensionamento da educação em Mato Grosso; Política curricular para a infância; Desconstrução.

ABSTRACT

Supported by Derrida's post-structuralism and its discussion in curriculum theory, we focus on the injunctive rhetoric in what is called Resizing in education in Mato Grosso. We intend to interpret the discursive practice in childhood policy, highlighting the attempts to fix meanings on the Collaboration Regime syntagm. We argue that the approval of the National Common Curricular Base in Brazil authorizes the meaning of quality education as the teaching of common evaluable knowledge, giving impetus to actions based on the violent mystical authority that tends to take such meaning as given. In this sense, the Resizing seems to seek to make the responsibility of the federated entities seen outlined with the compulsory transfer of enrollments to the municipalities. It also produces not knowing, which blocks articulation and reactivity, obliterating democracy. To expose the discussion, we discuss Derrida's deconstruction in the investigation of curriculum policies, highlighting the gesture to be operated in the text and, afterwards, we present four sections that give shape to a chained problematization: the rhetorical strategies that impact schooled childhood in Mato Grosso, the (not) knowledge that circulates about the Resizing, the nurseries in MT state: a story that people have little knowledge about.

Keywords: Resizing education in Mato Grosso; Curriculum Policy for Children; Deconstruction.

RESUMEN

Apoyados en el postestructuralismo de Derrida y su discusión en la teoría curricular, nos enfocamos en la retórica prescriptiva en lo que se denomina Redimensionamiento en la educación en Mato Grosso. Nos proponemos interpretar la práctica discursiva en la política de infancia, destacando los intentos de fijar sentidos sobre el sintagma del Régimen de Colaboración. Argumentamos que la aprobación de la Base Curricular Común Nacional en Brasil autoriza el significado de educación de calidad como la enseñanza de conocimientos comunes evaluables, impulsando acciones basadas en la autoridad mística violenta que tiende a tomar tal significado como dado. En ese sentido, el Redimensionamiento parece buscar que la responsabilidad de las entidades federativas de responder por las actuaciones se vea perfilada con el traspaso obligatorio de inscripciones a los municipios y se lanza también como el

desconhecimento que bloquea la articulación y la reactividad, borrando democracia. Para exponer la discusión, comentamos la deconstrucción de Derrida en la investigación de las políticas curriculares, destacando el gesto a operar en el texto y, seguidamente, presentamos cuatro apartados que dan forma a una problematización encadenada: las estrategias retóricas que impactan la infancia escolarizada en Mato Grosso Grosso, el (no) saber que circula sobre el Redimensionamiento, las guarderías estatales: una narrativa poco conocida en MT y los primeros años: desafíos a la municipalización.

Palabras-clave: Redimensionamiento de la educación en Mato Grosso; Política curricular para la niñez; Deconstrucción.

Contextualizando a discussão

A problematização das políticas curriculares como via de garantia de qualidade de ensino a partir da definição unificada do que cabe à escola fazer aprender, como este dossiê convida a pensar, tem nos permitido, há algum tempo, compreender as configurações das disputas políticas no Brasil. Se identificávamos as décadas de 1990 e 2000 como um período no qual a centralização curricular ganhou vulto na disputa entre forças interpretadas como neoliberais e àquelas identificadas com o espectro progressista (CUNHA; LOPES, 2013; MATHEUS; LOPES, 2014), a agudização das investidas neoliberais em meio à ascensão do ultraconservadorismo, a partir de 2013¹, tornaram não apenas mais complexo o cenário educacional, mas, consideravelmente, mais desafiador.

No momento atual, uma insidiosa expansão de redes de governança público-privadas nos estados e municípios tem cristalizado a atuação de fundações e entidades filantrópicas do terceiro setor, algo problematizado por Santos, Craveiro e Destro (2023). Tal modelo de governança opera como referencial às secretarias de educação para dar cabo à tarefa da chamada implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, aprovadas por Michel Temer. A incompetência do Ministério da Educação bolsonarista, as disputas internas entre grupos religiosos por uma Escola sem Partido ou pela educação domiciliar, assim como o acontecimento pandêmico da Covid-19 insuflando institucionalmente um movimento anti-ciência e o comércio soluções educacionais na redes de ensino

(consultorias, materiais para professores e estudantes, plataformas de aula e estudo etc.), criaram as condições para que a necessidade de políticas curriculares centralizadas fosse reafirmada como ainda mais necessária.

A nosso ver, nos últimos anos, um outro antagonismo foi projetando uma luta de modo mais evidente. De um lado, aqueles que demonizam a escola e os professores porque ameaçariam os valores da família – de maneira que à escola caberia ensinar conhecimentos (neutros) ou instruir e não educar – e, de outro aqueles que a criticam em sua ineficiência ao ensinar para o futuro de desafios ou, ainda, por não ser capaz de ensinar conhecimentos que permitam enfrentar tempos de negacionismo.

Neste artigo optamos por conferir visibilidade a um processo político em curso em Mato Grosso que, como os demais estados da federação, tem suas políticas de currículo continuamente marcadas por essa redução da qualidade à definição para a escola e para os professores *do que e de como* ensinar, na franca atuação de redes de governança público-privadas. Focalizamos a retórica injuntiva no que se denomina de *Redimensionamento* na educação neste estado no contexto de hegemonia do sentido de controle curricular. Tencionamos interpretar aspectos da prática discursiva em torno da educação da infância frente a um *dever ser*, realçando as tentativas de fixar sentidos sobre o sintagma *Regime de Colaboração*, assim como o caráter fundador e místico dessa evocação que sustenta o ideário democrático e arroja discursividade ao projeto de Sistema Único para a Educação.

Consideramos que a aprovação da BNCC impulsiona ações baseadas na autoridade mística violenta ao fazer circular a significação hegemônica de currículo como dada. Embora o *Regime de Colaboração* entre os entes federados no Brasil não tenha sido relacionado por muito tempo a uma base comum de conhecimentos avaliáveis, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), instituindo e orientando a implantação da BNCC, conforme Parágrafo segundo do Art.5º, ressaltou que “A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do Regime de Colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada.”.

Nesse sentido, o *Redimensionamento* tanto parece assegurar que a responsabilidade dos entes federados em responder pelos desempenhos se veja delineada com a transferência compulsória das matrículas para os municípios quanto se arroja – tal como exploraremos mais detidamente – como o não saber que bloqueia a articulação e a reatividade em face de decisões que não beneficiam a coletividade, obliterando a democracia.

Para expor nossa discussão, numa primeira seção discorreremos brevemente sobre nossa aproximação à desconstrução derridiana na investigação das políticas de currículo, destacando o gesto a ser operado no texto. Na sequência, outras quatro seções dão vulto a uma problematização encadeada: 1. as estratégias retóricas que impactam a infância escolarizada em Mato Grosso; 2. o (não) saber que circula sobre o Redimensionamento; 3. as creches estaduais: uma narrativa pouco conhecida em MT; e, 4. os anos iniciais: desafios à municipalização.

O trabalho empírico que organizamos compreende a análise documental do Decreto Estadual nº723, de 24 de novembro de 2020 (MATO GROSSO, 2020), e do Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022 (MATO GROSSO, 2022), além de uma discussão acerca de notícias veiculadas, que enfatizam a prática de *Redimensionamento* na tentativa de estabelecer consenso acerca da dimensão legal que a fundamenta. Destacaremos a escassez de material elucidativo sobre o tema, que, além de novo, mostra-se confuso e inacessível aos interlocutores das políticas, nesse caso, a comunidade escolar.

A desconstrução como gesto teórico-estratégico de discussão

Para efeitos desta discussão, localizamos nossa aproximação ao pós-estruturalismo de Jacques Derrida com os estudos da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e sua tradução para a teoria curricular² no Brasil. É através da TD que temos estudado políticas de currículo – com atenção especial àquelas produzidas em Mato Grosso –, a partir de uma compreensão da política como tentativa de ordenar o social ao conferir-lhe um centro.

Para tal registro, a dimensão do *político* é “[...] o momento instituinte da sociedade” (MARCHART, 2009, p. 190) e tem a ver com a condição ontológica dos objetos sociais ou com a maneira como o ser de algo se institui, tal como na diferenciação ôntico-ontológica heideggeriana. Nesse sentido, o *político* é investigado como a dimensão que afeta de modo irreduzível a *política* em seu estatuto ôntico, ou relativo às múltiplas práticas instituídas, e se manifesta por meio dos antagonismos. Já a política perfaz a tentativa de conferir ordenação ao social permanentemente instável. Ela passa a ser estudada como um “[...] conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas” (MOUFFE, 2005, p, 15). Tanto o político como a política são construções discursivas implicadas por articulações que não cessam de se constituir no campo da discursividade.

Jacques Derrida nos chega pela obra de Ernesto Laclau, sobretudo, por questionar as figuras metafísicas fundacionais, de finalismo, totalidade e de essência como tentativas de imprimir à relação com o mundo a teleologia conceitual. Com preocupações e interesses distintos aos de Ernesto Laclau³, Derrida (2008) adverte não ter como escaparmos da clausura metafísica da qual somos herdeiros e dependentes e propõe a desconstrução como uma radicalização da linguagem. Questionando o estruturalismo de Ferdinand Saussure, entende haver um *texto em geral* que produz a tudo como excesso a perturbar o signo, “[...] o texto que não se limita ao reduto do livro ou da biblioteca e não se deixa jamais comandar por um referente no sentido clássico” (DERRIDA, 2001, p. 51).

Essa escritura geral (Derrida, 2008) dissemina o diferir no viver, mas a disseminação não quer dizer nada, porque esse é um termo que não pode ser definido quando ele mesmo implode todo o horizonte semântico. Tal pensamento põe abaixo as expectativas de uma dialética teleológica e totalizante na explicação do que quer que seja (DERRIDA, 2001), sinalizando para a suplementação infinita do lugar do signo, desde sempre original e originária, interceptando a presença de qualquer algo como anterior à sua suplementação pelo conceito (DUQUE-ESTRADA, 2002).

Desse modo, o filósofo nos oferece a suplementação como inevitável, na falta de acesso a origem a instituir a confusão babélica entre termo e coisa/referente,

confinando-nos na tradução que também é abertura a um outro. Essa falta de correspondência faz falhar a representação, se constituindo na impossibilidade do signo como uma unidade, limitando os objetos com os quais nos relacionamos a se inscreverem parcialmente, incompletos ou fraturados. De tal modo, Derrida propõe os *indecidíveis*, pontos decisoriais marcados por afirmações sem garantias de realização. Derrida entende que a desconstrução emerge, então, na semelhança de um duplo gesto a “[...] desorganizar a ordem herdada [...] sem nunca dar uma solução na forma de uma dialética especulativa” (DERRIDA, 2001, p. 49). Indecidíveis (como o rastro, o trace, o *phármakon*, entre outros quase-conceitos), contêm a possibilidade da decisão, mas, segundo o filósofo, desdobram-se como *tropos* prometendo ao infinito uma realização enquanto “[...] escapam sempre por portas secretas, brilhantes como espelho e abertas sobre um labirinto⁴” (1991, p. 75), assegurando apenas a decisão como arrazoada, nunca como a realização da razão.

A desconstrução sustenta, nesse sentido, que os termos por meio dos quais disputamos o viver estão desprovidos do *próprio* e não podem realizar a totalidade ou a objetividade do que quer que seja. Derrida (2018) ressalta a linguagem como o que encerra a desconstrução como possibilidade de justiça, recorrendo à força de seu primeiro instante:

No começo da justiça, terá havido o *logos*, a linguagem ou a língua, mas isso não é necessariamente contraditório com outro *incipit* que dissesse: ‘No começo terá havido a força.’ O que se deve pensar é, pois, esse exercício da força na própria linguagem, no mais íntimo de sua essência, como um movimento pelo qual ela se desarmaria absolutamente por si mesma (p.17) (grifos do autor).

Assim, ele nos coloca a desconstrução como uma experiência do impossível, avivando a justiça, desse ponto de vista, como a experiência da aporia ou do que não podemos experimentar. “Uma vontade, um desejo, uma exigência de justiça cuja estrutura não fosse uma experiência da aporia, não teria nenhuma chance de ser o que ela é, a saber, apenas um apelo à justiça” (p.30). A desconstrução não se dobra ao metódico na tentativa de capturar a vida para guiá-la, corrigi-la ou adequá-la. Tampouco se compromete com definir o que a vida será, o futuro. O duplo movimento

a dar a ela visibilidade, uma vez que sempre já está em curso, é resumido por Derrida como estratégia que opere a textualização no sentido de alavancar:

[...] em nome de uma exigência mais insaciável de justiça, à reinterpretação de todo aparelho de limites nos quais uma história e uma cultura puderam confinar sua criteriologia. [...] O sentido de uma responsabilidade sem limites, portanto necessariamente excessiva, incalculável diante da memória; e, por conseguinte, a tarefa de lembrar a história, a origem e o sentido, isto é, os limites dos conceitos [...]. (p.36).

[... e, repetindo-se,] um aumento hiperbólico na exigência de justiça, a sensibilidade a uma espécie de desproporção essencial que deve inscrever, nela, o excesso e a inadequação. Isso leva a denunciar não apenas os limites teóricos mas também injustiças concretas, com efeitos mais sensíveis na boa consciência que detém dogmaticamente em tal ou qual determinação herdada da justiça (2018, p. 38).

Assumimos a desconstrução como trabalho de pensar a educação num desvio dos dogmatismos, das verdades dadas por fundamentos últimos baseados na ciência ou na história. Com esses breves apontamentos, queremos assinalar nosso interesse, nas investigações que fazemos, de desconstruir os universalismos que apagam a contingência dos processos políticos e os fazem ser vivenciados como decisões racionais inexoráveis. Trata-se de pôr a falar certa pretensão de justiça que se confunde com o direito, que faz o incalculável sucumbir ao cálculo.

Derrida indica a desconstrução como um gesto de sofrimento. Para ele, “O sofrimento da desconstrução, aquilo de que ela sofre e de que sofrem os que ela faz sofrer, é talvez a ausência de regra, de norma e de critério seguro para distinguir, de modo inequívoco direito e justiça.” (DERRIDA, 2018, p. 5). O convite à hesitação seria, portanto, uma possibilidade de reflexão acerca do *dever ser*, do cumprimento da lei, e da ampla possibilidade dessa linguagem de força representar o conjunto de significações possíveis para o outro (*IDEM*). Derrida assevera que endereçar-se a outrem na língua do outro é a condição de toda justiça possível,

[...] mas isso parece não apenas rigorosamente impossível (já que só posso falar a língua do outro na medida em que dela me aproprio, ou que a assimilo segundo a lei de um terceiro implícito), mas até mesmo excluído da justiça como direito, na medida em que parece implicar um elemento de universalidade, o recurso ao terceiro que suspende a uniteralidade dos idiomas (p.32).

Com tais gestos, temos dedicado atenção especial à tradução derridiana por nos permitir, em tempos de agudização do controle curricular, questionar sua falibilidade parcial, assim como seus efeitos (LOPES; CUNHA; COSTA; 2013). Associar tradução ao estudo de políticas de currículo vêm caracterizando nosso trabalho como um esforço compreensivo dos antagonismos por meio dos quais processos discursivos são desencadeados, autorizando disputas pela interpretação do que significa educar, formar professores, reorganizar o currículo (CUNHA; LOPES, 2017; BORGES; LOPES; SANTOS, 2019).

Defendemos uma noção de política radicalmente contextual em atenção à negociação permanente e situada que é a sua condição mesma de existir. Isso nos compromete com a ideia de que educar é da ordem relacional, portanto, do acontecimento que abre à chegada do outro como alteridade e institui o currículo como invenção (LOPES; MACEDO, 2011). A noção de currículo como prática de significação (*IDEM*) permite pensar a educação como espaço e tempo no qual o educar deixa de se ancorar em definições fixas para se aventurar num *porvir* nunca antecipável, porque dependente de um estar junto. Sua dinâmica não é a de confinar a mudança a um momento qualquer de desenvolvimento estrutural, mas de inscrevê-la sempre na afirmação de tradições educacionais que não se reduzem ao mesmo, porque se vertem nas contestações e no diferir de cada instante da vida educacional.

De tal modo, colocamos em xeque a normatividade que circunscreve a teoria curricular e a compreensão sobre política, como sedimentação que limita o campo do que é pensável e restringe o decidível ao *dever ser* (LOPES, 2015). Interessa sempre, por isso, tensionar esse gesto místico envolto na teoria e na política como pretendemos aqui também arrazoar.

Estratégias retóricas que impactam a infância escolarizada em Mato Grosso

O *Redimensionamento*, que afeta diretamente a Infância, atrela-se ao Programa Educação – 10 Anos, definido como “[...] política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2022). Os sujeitos *redimensionados* [...]

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485306>

são aqueles oriundos da Rede de Ensino Municipal e que serão atendidos pelas Unidades Escolares Estaduais, conforme portaria específica (MATO GROSSO, p. 05, 2020). Mas, também, os atendidos pelas Unidades Escolares Estaduais e que passarão a frequentar escolas municipais.

A Lei estadual nº 723/2020 não pormenoriza ou projeta desafios ao *Redimensionamento*, especialmente para os municípios com maiores dificuldades de estruturar a oferta de ensino. Nesse sentido, destacamos alguns questionamentos como: quais municípios conseguirão, neste ou em outro momento, assumir o Redimensionamento, considerando o número de estudantes, a existência de escolas, de professores concursados, entre outros elementos estruturais necessários?

O (não) saber que circula sobre o Redimensionamento

No contexto atual, entendemos ser preciso um esforço para compor sentido sobre o *redimensionamento*. Na tentativa de compreendermos essa disposição retórica, enfatizamos as práticas discursivas veiculadas na mídia local. Dessa forma, destacamos as matérias disponibilizadas no site da Secretaria do Estado de Educação sobre o tema (SEDUC/MT). Em matéria disponibilizada em 18/11/2022, ora denominada Notícia 1, a secretaria destaca o papel do estado na transferência gradual dos anos iniciais para os Municípios. O foco é evidenciar a legalidade da ação, e, sobretudo, tranquilizar a comunidade escolar sobre a condição dos estudantes e dos professores. A imagem que ilustra a notícia traz uma criança pequena frente a um cartaz contendo o Alfabeto associativo entre animais e letras com dois formatos de letras.

Figura 1 – Redimensionar para antecipar da alfabetização?



Essa primeira notícia nos dispõe elementos sobre a criança da Educação Infantil e a criança dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como dos objetivos de cada uma dessas etapas da Educação Básica. Conquanto pareça se tratar de engano em relação ao momento apropriado para a alfabetização, a saber, anos iniciais, dá pistas sobre o discurso de antecipação dessa prática, reforçando a significação de inutilidade da Educação Infantil para o processo de escolarização.

A relação imagem e notícia poderia retratar um equívoco sobre a alfabetização e sua relação com a Educação Infantil, não fosse a sequência da exposição que assevera o contexto político e a organização do Alfabetiza MT, um dos programas previstos no bojo das 30 políticas que compõem o Programa Educação – 10 Anos.

No âmbito do estado, muito pouco tem se discutido acerca das 30 políticas referenciadas. Houve, contudo, a apresentação delas ao Conselho Estadual da Educação (CEE-MT), no dia 04 de outubro de 2022, conforme indica a notícia de 05 de outubro de 2022, intitulada: “Seduc apresenta metas do programa "Educação 10 Anos" ao Conselho Estadual de Educação”, doravante denominada Notícia 2. Tal matéria retrata os posicionamentos em relação às metas estabelecidas e a importância da convergência entre as ações da secretaria e do CEE. A respeito do Redimensionamento, a notícia 1 traz que:

[...] insere-se o Redimensionamento de unidades escolares em 89 municípios, tema que já vinha sendo discutido pela Rede Estadual de Ensino, desde 2012. Por meio de decreto editado em 2020, o ciclo de discussão se fechou e foi definido o novo perfil em relação à oferta para o 1º ano do 1º Ciclo da Educação Fundamental, a partir do ano letivo de 2021 (MATO GROSSO, NOTÍCIA 1, 2022).

O documento Educação 10 anos precisa ser mais bem divulgado e debatido pela comunidade educacional, pois impacta os 142 municípios que compõem o estado. A maioria deles não possui sistema próprio e segue as diretrizes estaduais para a organização curricular. Municípios de maior porte, por sua vez, ou com arrecadação volumosa, podem contar com condição de assimilar a oferta, mas isso não dispensaria o planejamento conjunto da transferência do atendimento subsidiado

por norma produzida no debate público. Entendemos, inclusive, que a disponibilização do Decreto deveria ser facilitada, seu acesso se dá via plataforma do Diário Oficial, mantido pela Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso (IOMAT), espaço pouco acessado pela população que acessa a escola.

As creches estaduais: uma narrativa pouco conhecida em MT

As primeiras experiências de *Redimensionamento* no estado de Mato Grosso foram formalizadas com a municipalização de duas creches estaduais. Embora essa narrativa seja pouco conhecida pela comunidade local, o estado criou e manteve duas creches por aproximadamente 25 anos. Os objetivos e forma de funcionamento dessas instituições foram mudando à medida que a legislação tanto nacional quanto local foram dando outro direcionamento para a oferta da Educação Infantil.

A Creche Escola Estadual Maria Eunice Duarte de Barros e a Creche Escola Estadual Nasla Joaquim Aschar, ambas localizadas no Centro Político Administrativo, Morada da Serra (CPA), na capital Cuiabá, nas proximidades dos órgãos públicos do Estado de Mato Grosso, foram criadas visando mães trabalhadoras, pois a região era vista como pouco atrativa para viver e trabalhar. Massud et al. (2022), a partir de estudo do acervo da creche Nasla, destacam o movimento de mulheres como responsável pela movimentação do estado no sentido de construir as referidas instituições.

No período de criação das creches, tais espaços eram mantidos em sistema de comodato, sendo elas custeadas pelo Instituto de Previdência do Estado de Mato Grosso (IPEMAT), algo que se modificou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, quando a educação infantil passou a compor a Educação Básica (MASSUD et. al, 2022; CUIABÁ/TCE..., 2022). As creches passaram a ser mantidas pelo Estado e foram tomadas como creches modelo, com adequada estrutura, atendimento em período integral, equipe pedagógica formada mediante processos seletivos anuais e com formação contínua (professoras pedagogas, auxiliares, professor de música, de educação física e assessoras técnicas da secretaria). O Estado não dispunha de muitas Pedagogas para as unidades, por isso as profissionais atribuídas nas creches

eram, em sua maioria, contratadas. Embora essa fosse uma das fragilidades apontadas pela equipe de formação da Secretaria, tais profissionais, por se identificarem com o espaço da creche, constituíram-se em torno da rotina e do trabalho com as crianças.

Em cada unidade havia equipe multidisciplinar composta por psicólogo, assistente social, técnico em enfermagem e nutricionista. As creches também dispunham de cinco refeições diárias, com atenção às demandas alimentares, como alergias e intolerâncias das crianças, como por exemplo: a atenção à contaminação cruzada, cozinha livre de glúten, além de disponibilização de uniformes às crianças. Por todas essas ações, sempre foi um espaço disputado pela comunidade escolar, pois ao longo do tempo, o processo de matrícula passou a ser via sistema e sem a prerrogativa de a mãe ser funcionária do estado.

Os processos de disputa por vagas, inclusive com implicações jurídicas, alto custo de manutenção, além de reportagens contendo denúncias de toda ordem sobre o estado, fizeram com que as creches estaduais passassem, de modelo para o assessoramento aos municípios, a ser problema à secretaria estadual, já que a Educação Infantil não é, dentre as suas atribuições, definida como prioritária.

Iniciado em 2019, o pensar sobre o *Redimensionamento* foi efetivado, no caso das creches, em 2022, por meio da Lei Municipal de nº 6.795 de 14 de abril de 2022. Essa legislação dispõe sobre a criação e denominação do CEIC – Centro de Educação Infantil Cuiabano Maria Eunice Duarte de Barros e a CEIC – Centro de Educação Infantil Cuiabano Nasla Joaquim Aschar. Nesse sentido, o Ministério Público manifestou-se contrário ao Redimensionamento, estabelecendo Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) para regular essa prática, algo que não impediu a municipalização, devido ao ordenamento jurídico sobre as atribuições dos entes federados sobre a oferta educacional.

Após a municipalização foram estabelecidos dois ciclos: o primeiro para matrículas advindas da oferta pelo estado, permanecendo o atendimento integral; o segundo, para crianças matriculadas após o Redimensionamento, com oferta em tempo parcial, uma vez que essa é a organização da oferta pelo município de Cuiabá. A estrutura de oferta municipal é diversa à organização que o estado imprimiu às

creches estaduais, que mapeava por meio da equipe multiprofissional a vulnerabilidade de crianças da região e atuava no sentido de garantir melhores condições de desenvolvimento da vida. Nesse caso, embora haja amparo legal para o *Redimensionamento*, há um prejuízo social sentido diretamente pelo público-alvo da educação infantil, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Os anos iniciais: desafios à municipalização

A oferta dos anos iniciais possui muitos desafios ocasionados por aspectos inerentes à cultura escolar, mas também pelas políticas que atravessam a vivência da criança nos primeiros anos do ensino fundamental. Poderíamos citar os “novos eixos” estruturantes desse início do ensino fundamental a partir da BNCC, a saber: brincadeiras tradicionais e contemporâneas, que dizem respeito ao reconhecimento da infância e aos processos de transição entre educação infantil e anos iniciais; e a alfabetização e letramento em todas as áreas de conhecimento que compõem os anos iniciais.

No caso de Mato Grosso, soma-se a esse cenário de disputas sobre o que privilegiar nos anos iniciais, a preocupação com a alfabetização, via ênfase da apropriação da escrita alfabética em detrimento das práticas de letramento. Tal preocupação pode ser expressa nas políticas locais voltadas à alfabetização, como no Programa Alfabetiza-MT, que assume a lógica da avaliação e premiação pela melhoria dos índices de leitura e escrita das escolas. Parece haver, sobre esse aspecto, uma sinergia entre estado e municípios no sentido de coordenar ações para elevação de índices do ensino fundamental, vitalizando o *Regime de Colaboração*. Esse esforço conjunto parece produzir efeitos estratégicos sobre a lógica do *Redimensionamento* iniciada pelo estado.

Embora tenha ocasionado impactos sociais às crianças, a municipalização das creches estaduais se deu de forma relativamente tranquila, uma vez que há maior consenso sobre a oferta prioritária dos municípios. Esse é o caso de Rondonópolis, como investigou Almeida (2017), registrando como marco inicial de atendimento às crianças pequenas o proporcionado pelas Cáritas Diocesanas de Rondonópolis (MT),

a partir de 1976, em ação promovida pela Igreja Católica, chegando a manter mais de 30 unidades. A demanda por educação infantil como responsabilidade financeira e política dos municípios foi paulatinamente projetada no processo de democratização do país, sendo possível afirmar o debate público como caminho de sua consolidação na lei. Contudo, ao partir-se para o *Redimensionamento* dos anos iniciais, como no contexto atual, impasses muito maiores serão evidenciados, merecendo uma exposição mais detalhada desse processo.

Conforme notícia, no estado o *Redimensionamento* será gradual e contará como apoio técnico, estrutural e financeiro. Nessa dinâmica, o Ensino Fundamental será compartilhado. No entanto, o tempo de execução dessa prática parece desconsiderar as temporalidades atravessadas pelos últimos acontecimentos mundiais, como pandemia, e nacionais, como o processo denominado *implementação* da BNCC, e, outrossim, o cumprimento das metas do PNE pelos municípios do estado. Como um ato de poder relacionado ao discurso, o *Redimensionamento* é privilegiado apagando “[...] esse transbordamento do inapresentável sobre o determinável, [que] não pode e não deve servir de alibi para ausenta-se das lutas jurídico-políticas, no interior de uma instituição ou de um Estado [...]” (DERRIDA, 2010, p.55).

Ainda sobre o *Redimensionamento*, temos como referência a capital que possui condições mais significativas para assumir a oferta dos anos iniciais, contudo, essa não é a realidade de todos os municípios do estado. Oitenta e nove (89) municípios passaram por *Redimensionamento*, como indicado na notícia 1. Desse modo, seria oportuno compreender como se darão as etapas de transferência dos estudantes/escolas redimensionadas. Conforme sinaliza,

[...] o atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pelo Estado, está sendo transferido, por etapas de adaptação, aos municípios desde 2021 e seguirá um cronograma pré-definido com as gestões municipais. Em 2023, a Rede Estadual ofertará vagas a partir do 3º Ano dos anos iniciais. Em 2025, as matrículas serão a partir do 4º Ano dos anos iniciais e, em 2027, será a vez do 5º ano (MATO GOSSO, NOTÍCIA 1, 2022).

O presente ano é marco para o *Redimensionamento*, visto ser o último ano de oferta dos primeiros anos do ensino fundamental pelo estado para aqueles municípios que manifestaram impossibilidade de assumir a municipalização de escolas estaduais

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485306>

entre 2021 e 2022 (MATO GROSSO, 2022). As notícias 1 e 2 explicam de modo superficial a maneira como a transferência será realizada, destacando os termos *convênio de ação e parceria*. Além desse aspecto, ressalta adequação nas propostas pedagógicas das unidades (MATO GROSSO, NOTÍCIA 2, 2022). A carreira docente e os direitos dos professores que atuam em unidades *redimensionadas* não foram satisfatoriamente discutidos, contudo, na notícia 1, destaca-se:

Em relação aos professores, também fica convencionado que os efetivos ou estáveis, que lecionam nas escolas municipalizadas, poderão escolher por continuar nessas unidades ou serem atribuídos para outras unidades estaduais. Para cada profissional que optar por permanecer na unidade do município, o Estado fará um termo de cooperação. Deste modo, continuará com o mesmo subsídio e poderá participar dos processos seletivos da Rede Estadual (MATO GROSSO, NOTÍCIA 1, 2022).

Sabemos que os termos de cooperação são transitórios, sendo a maioria deles findados a cada troca de governo. Algo apenas convencionado entre as partes não traz segurança jurídica aos docentes, que futuramente podem vir a passar por processos de readaptação de função, redistribuição ou demissão.

No tocante ao *Regime de Colaboração*, a notícia 1 evidencia o tema formação de professores, com a proposta de que seja pensada conjuntamente. Essa seria uma possibilidade de avanço para o âmbito educacional de Mato Grosso, não fosse a textualidade e a retórica muito distantes das ações efetivas do estado em relação a formação continuada dos professores após a desintegração dos Centros de Formação e Atualização Docente (Cefapros) nos últimos anos.

Entendemos a legítima preocupação com o ensino médio como dívida histórica com a juventude e a necessidade de cumprimento da obrigação prioritária de oferta do estado, em atendimento ao disposto na lei. Ponderamos, todavia, que os impactos sociais dessa mudança poderiam ser melhor avaliados com uma discussão mais ampla pela comunidade escolar (pais, professores, profissionais técnicos, pesquisadores e em alguns casos, até estudantes). Isso somente seria possível com acesso amplo aos cronogramas de Redimensionamento, com estudos sistemáticos em relação aos impactos sociais das transferências programadas aos municípios, especialmente sem sistema próprio de ensino.

Palavras finais ou para seguir com um talvez

Tentamos aqui problematizar o *Redimensionamento* do atendimento às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental na política educacional de Mato Grosso com um convite à hesitação. Buscamos demonstrar o discurso injuntivo em torno de tal medida (que visa ao cumprimento da lei) se desdobrando em sua estrutura de fundação violenta e performativa. Hesitar frente a esse *dever ser* não significa desprezar o caráter legal das responsabilidades financeiras e políticas no atendimento educacional à infância (na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental) e à juventude (na oferta dos anos finais do ensino fundamental ou na oferta do ensino médio); tampouco significa ter que escolher entre cumprir ou não a lei. Hesitar, diferentemente, convida a pensar acerca da violência desse *dever ser* sem ponderações, sem negociação, sem contexto, sem saber, a lei como o que asseguraria – para além de todo contexto – a verdade à justiça.

Com esse gesto, realçamos o *Redimensionamento* tal como vem sendo conduzido, apontando algumas das exclusões que, ao serem apagadas ou negligenciadas, o fazem funcionar como direito natural e positivo, não obstante aos antagonismos e contingências que tornam complexas, precárias e frágeis qualquer direito como solução calculável. Conforme realçamos, o não saber que faz orbitar o *Redimensionamento* negligencia a coletividade e bloqueia a reatividade, sua articulação política, obliterando a democracia. Assim, as lacunas nos dispositivos legais que buscamos pôr em tela na discussão da alfabetização, por exemplo, fazem vazar inúmeros questionamentos sobre os impactos do *Redimensionamento* na vida da comunidade escolar. Dão a ver que as respostas para certos questionamentos são parciais. Certas respostas expressam-se como razões de ordenamento jurídico, práticas previstas em lei há tempos dispostas e a compõem o conjunto de ações dos entes federados, mas disparadas por essa força sem contexto apenas visam aos índices educacionais.

O fundamento místico da autoridade na evocação do sintagma *Regime de Colaboração*, nesse cenário, secundariza e/ou intercepta a singularidade de toda uma história desigual local sem a qual tal regime sequer poderia emergir no sentido de ser

interpretado necessário. Essa história desigual é a do (não) atendimento à infância no estado e nos municípios; da estrutura que se organizou ou não para tanto, assim como da relação entre as comunidades (famílias das crianças) e escolas em termos de acesso e partilha das responsabilidades de educar e aspectos culturais na base de tal responsabilidade.

Portanto, gostaríamos mais uma vez de lembrar que esse convite à hesitação é, ao mesmo tempo, um questionamento à possibilidade de essa linguagem de força representar o conjunto de significações possíveis para o outro. Nessa compreensão, podemos nos envolver numa reflexão sobre o que – sob o nome *Redimensionamento* – se vê assombrado por uma violência aniquiladora de toda forma do direito e até da justiça. Isso não significa prometer a justiça que, ao sempre se entregar à condição de transbordamento da interpretação, não conta com um horizonte de regulação messiânica ou mística, prescinde de um idioma universal.

Mas, exatamente por isso, também ao modo derridiano, podemos pensar o seu porvir, *talvez*, seu futuro como *por-vir*, como o que abre à dimensão do acontecimento inexorável do *por-vir*, de maneira que a justiça permaneça *porvir* com o ter que negociar com o inesperado, com o singular, negociar tragicamente com o calculável sem eliminar os excessos na refundação do direito e da política.

Referências

ALMEIDA, Rosely Santos de. **Políticas de currículo para a educação infantil em Rondonópolis (MT):** disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. 2017, 170p.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro; SANTOS, Geniana dos. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas** (Online), v. 25, p. 239-256, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312019000100613. Acesso em 4 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2012.** Regime de Colaboração entre Sistemas de Ensino. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1161

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485306>

[6-pcp011-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](#) Acesso em abr. 2023.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal de Cuiabá. Executivo Municipal. **Lei Municipal de nº 6.795 de 14 de abril de 2022**. Publicado na Gazeta Municipal nº 362 de 19/04/2022, 2022.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice. C.. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos de Rondonópolis - MT. **Revista e-Curriculum**. v. 11, p. 826-846, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13320>. Acesso em 1 jun. 2023.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice. C.. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 184-202, jan./abr., 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em abr. 2023.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas, SP: Papyrus. 1991.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018, 145p.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Derrida e a escritura. In.: DUQUE-ESTRADA, Paulo César. **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em jul. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika; COSTA, Hugo Heleno. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, 2013a, p. 392-410. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em jul. 2023.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485306>

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHzyPmbn4nKv5gQdc/?lang=pt>. Acesso em
Acesso em ago. 2023.

MARCHART, Oliver. **Post-foundational political thought**: political difference in
Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009.

MATO GROSSO. **Decreto nº 723 de 24 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o
processo de matrículas e formação de turmas na Educação Básica, nas unidades
escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível em:
[https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-723-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-
processo-de-matriculas-e-de-formacao-de-turmas-na-educacao-basica-nas-
unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso](https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-723-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-processo-de-matriculas-e-de-formacao-de-turmas-na-educacao-basica-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso) Acesso em
jun. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. **Seduc
apresenta metas do programa "Educação 10 Anos" ao Conselho Estadual de
Educação**. Disponível em [https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22722243-seduc-
apresenta-metas-do-programa-educacao-10-anos-ao-conselho-estadual-de-
educacao](https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22722243-seduc-apresenta-metas-do-programa-educacao-10-anos-ao-conselho-estadual-de-educacao). Acesso em jun. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. **Decreto nº
1.497, de 10 de outubro de 2022**. Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos,
no âmbito do Estado de Mato Grosso. [https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-
1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-
estado-de-mato-grosso?q=1988](https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988). Acesso em jul. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso.
**Redimensionamento na Educação é obrigação legal, de acordo com a
Constituição Federal e com a LDB**. Disponível em [https://www3.seduc.mt.gov.br/-
/22994254-Redimensionamento-na-educacao-e-obrigacao-legal-de-acordo-com-a-
constituicao-federal-e-com-a-ldb](https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22994254-Redimensionamento-na-educacao-e-obrigacao-legal-de-acordo-com-a-constituicao-federal-e-com-a-ldb). Acesso em jun. de 2023.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de
Sociologia e Política**. Nº 25, p.11-23, Nov., 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/>. Acesso em ago.
2023.

SANTOS, Geniana; CRAVEIRO, Clarissa B.; DESTRO, Denise S. Estratégias
Retóricas do Todos pela Educação: contexto de influência e de intervenção. **Revista
e-Curriculum**. Nº 21, p. 01-22, Mar. 2023. Disponível em: [v. 21 \(2023\): Fluxo
contínuo | Revista e-Curriculum \(pucsp.br\)](https://www.pucsp.br/revista-e-curriculum/v.21(2023):Fluxo-contínuo). Acesso em jul. de 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

¹ As Manifestações de junho de 2013 que levaram milhares de jovens às ruas inicialmente contra o aumento abusivo do transporte público, desencadeou movimento combativo à identificação política institucionalizada. Caracterizaram, assim, um ideário antipolítica impulsionando a ascensão da extrema direita no país e sua institucionalização com o bolsonarismo.

² Para acessar um pouco desse trabalho, recomendamos consultar Lopes e Macedo (2011).

³ Não desenvolveremos aqui maiores comentários ao trabalho de Ernesto Laclau, cuja a importância é a de possibilitar a investigação da hegemonia nos processos políticos, sobretudo na releitura que faz com Chantal Mouffe (2011) de Gramsci.

⁴ Nas palavras de Derrida (1991a, p. 75), “[...] é também essa reserva de fundo que chamamos a *farmácia*”, essa reserva infinita, cuja possibilidades de realização sempre escapam, vazam por ou a partir de uma multiplicidade jamais prevista ou calculada.