

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO**

ADRIANA RORATO

**A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NOS (ENTRE)LAÇAMENTOS CURRICULARES DA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES**

**Bagé
2019**

ADRIANA RORATO

**A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NOS (ENTRE)LAÇAMENTOS CURRICULARES DA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação
Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ensino, da
Universidade Federal do Pampa, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI
(Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

R787i Rorato, Adriana

A inovação pedagógica nos (entre)laçamentos curriculares da
Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares / Adriana
Rorato.

167 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2019.

"Orientação: Elena Maria Billig Mello".

1. Educação infantil. 2. Currículo. 3. Inovação pedagógica.
I. Título.

ADRIANA RORATO

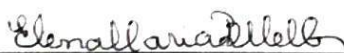
**A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NOS (ENTRE)LAÇAMENTOS CURRICULARES DA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação
Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ensino, da
Universidade Federal do Pampa, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello

Dissertação defendida e aprovada em: 13 de agosto de 2019.

Banca examinadora:



Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello

Orientadora

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA



Profa. Dra. Viviane Castro Camozzatto

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS



Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Junqueira
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Dedico este trabalho às colegas, professoras, funcionárias e gestoras da EMEI Zezé Tavares, em especial: Ana Cláudia Silveira, Camila Garrido, Cátia Avero, Cláudia Gomes, Fernanda Viegas, Josiane Lomes, Maria Pereira Lemos, Marcleide Ravaza, Milena Brito e Mirna Médici, que representaram toda a equipe da escola neste estudo e por meio de suas vozes e construções, expressaram práticas e intenções inovadoras, compromissadas com o desenvolvimento de uma Educação Infantil plural, democrática, impulsionada pela consideração das crianças em suas potencialidades.

AGRADECIMENTOS

Às colegas da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares, pela partilha e ressignificação constante em nossas aprendizagens, pelo profissionalismo e pela amizade fraterna. Dizem que sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade, e juntas, nós realizamos Educação Infantil de qualidade, nós pensamos em ofertar o melhor a cada criança que passa pela Zezé! Gratidão eterna!

A cada criança com quem tive o prazer de conviver durante minha trajetória na Educação Infantil, pelas infinitas possibilidades de aprendizado, de reencontro com o meu 'eu' criança, de encantamento e desafio com a vida e com o mundo

À professora-orientadora-amiga Elena Maria Billig Mello por estar comigo em cada momento, mesmo que à distância, durante esses dois anos de Mestrado Acadêmico em Ensino. Sua escuta e orientações sensíveis foram de uma gentileza sem tamanho, de quem acredita e valoriza o potencial do aluno, impulsionando aprendizagens valiosas.

Aos meus maiores incentivadores no sentido de ir à luta na vida: mãe e pai, vocês foram exemplo durante toda a minha criação – não desistir, ir em frente com determinação e muita força de vontade, sendo justa e incansável em minhas buscas. Palavras nunca serão o bastante para agradecer os valores que me incentivaram a cultivar!

Ao Diego Mengarda, companheiro de vida que foi amigo, compreensivo e presente durante todo este intenso período. Que me cuidou em momentos difíceis, viveu comigo as angústias e também as felicidades do processo de pesquisa, que comemorou cada conquista dando forças e energia para seguir.

Aos colegas da primeira turma do mestrado e aos professores da Unipampa minha eterna gratidão por todo esse período desafiador, repleto de experiências que vivemos juntos. Obrigada por todas as provocações e ensinamentos, pois foram transformadores não só em sentido profissional, mas pessoal!

À Josiane Lomes, amiga e colega que durante toda esta jornada esteve presente como apoiadora incondicional, vivendo os altos e baixos da pesquisa, os receios, as buscas e os encaminhamentos, como ouvinte e também como exemplo de profissional.

À Cláudia Corral, amiga, psicóloga e incentivadora, que teve singular contribuição para que conseguisse concluir essa pesquisa e, no processo, me auxiliou a reinventar prioridades e horizontes enquanto pessoa!

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Bagé pelo apoio e pela compreensão durante estes dois anos em que estive dedicada a fomentar relações entre universidade e escola, por entenderem a natureza da pesquisa e facilitá-la com o fornecimento de dados e consentimento para a explicitação do nome da escola.

À Brisa e Cacau, anjos de quatro patas que foram refúgio em carinho e felicidade, companhia nos momentos difíceis em que precisei relaxar para prosseguir com força e inspiração.

A todos os familiares, amigos(as) e colegas que de alguma forma deram uma palavra de apoio e estímulo durante este período, que auxiliaram nos esforços para que esta pesquisa se materializasse, fica o meu mais sincero muito obrigada!

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.” (FREIRE, 1996, p. 53)

RESUMO

Essa dissertação é fruto de uma investigação teórico-prática cujo objetivo principal foi investigar desafios e possibilidades que atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil. O trabalho parte de teorização crítica sobre a produção do pensamento curricular em interlocução com autores como Moreira e Silva (1995) e Lopes e Macedo (2010; 2011), encaminhando as discussões sobre o campo da Educação Infantil como espaço-tempo político, coletivo, plural, produtor de sentidos cuja expansão, qualificação e reconhecimento ainda estão se constituindo. Os elementos trazidos para a discussão têm base epistemológica crítica e emergiram de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, desenvolvida tendo como *lócus* investigativo a Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares, na cidade de Bagé/RS. A construção de dados se deu a partir dos diálogos e produções de 10 (dez) sujeitos representativos dos segmentos de professoras, funcionárias e gestoras da escola, sendo que os resultados do trabalho foram analisados por meio da análise textual discursiva, evidenciados a partir da construção de redes estruturais junto ao *software* Atlas.ti. Os achados investigativos foram organizados com base em tais redes e no arcabouço teórico do campo da Educação Infantil, em especial as leituras de Barbosa (2013; 2009), Fochi (2015) e Richter e Barbosa (2010). O arranjo desta análise foi entrelaçado em três seções, intencionalmente articuladas numa intertextualização a partir da inovação pedagógica emancipatória como possibilidade para a (re)invenção curricular na Educação Infantil. Por fim, são apresentadas considerações que apontam as possibilidades de inovação nos movimentos cotidianos como forma de promover o crescimento e o enriquecimento cultural dos sujeitos, além da (re)significação de espaços-tempos, materialidades e enfoques curriculares na Educação Infantil.

Palavras chave: Educação infantil. Currículo. Inovação pedagógica.

ABSTRACT

This master thesis is the result of a theoretical-practical investigation whose main objective was to investigate the challenges and possibilities that cross the (re) invention curricular movements in a School of Early Childhood Education. The work starts from critical theorization about the production of curricular thinking in dialogue with authors like Moreira and Silva (1995) and Lopes and Macedo (2010; 2011), referring the discussions on the field of Early Childhood Education as a political, collective, plural, producer of meanings whose expansion, qualification and recognition are still forming. The elements brought to the discussion have a critical epistemological basis and emerged from research with a qualitative approach, developed with Zezé Tavares Municipal School of Infantile Education in the city of Bagé / RS as the investigative locus. The construction of data was based on the dialogues and productions of 10 (ten) subjects representative of the segments of teachers, employees, and managers of the school and the results of the work were analyzed through discursive textual analysis, evidenced from the construction of structural networks with Atlas.ti software. The research findings were organized based on such networks and the theoretical framework of the field of Early Childhood Education, especially the reading of Barbosa (2013, 2009), Fochi (2015) and Richter and Barbosa (2010). The arrangement of this analysis was interwoven into three sections, intentionally articulated in an intertextualisation from the emancipatory pedagogical innovation as a possibility for (curricular) invention in the Early Childhood Education. Finally, considerations have presented that point out the possibilities of innovation in everyday movements as a way of promoting the growth and cultural enrichment of the subjects, as well as the (re) signification of space-time, materialities and curricular approaches in Early Childhood Education.

Keywords: Early childhood education. Curriculum. Pedagogical innovation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Caminhos da pesquisa.....	45
Figura 2 - Localização do município.....	48
Figura 3 - Escolaridade da população de Bagé – dados relativos à 2010.....	49
Figura 4 - Número de alunos em Bagé – matrícula inicial 2018.....	50
Figura 5 - Fachada atual da EMEI Zezé Tavares.....	56
Figura 6 - Ciclo da Análise textual discursiva.....	68
Figura 7 - Componentes do metatexto: implicando teorização.....	74
Figura 8 – Construção de dados – Sujeito: Milena – Dinâmica “Essência Zezé”.....	80
Figura 9 – Construção de dados – Sujeito: Mirna – Dinâmica “Essência Zezé”.....	87
Figura 10 – Construção de dados – Sujeito: Cláudia – Dinâmica “Essência Zezé”.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do <i>corpus</i> investigativo – artigos e pôsteres dos GTs da ANPED.....	36
Tabela 2 - Dados gerais do <i>corpus</i> investigativo – dissertações do Portal da CAPES.....	40
Tabela 3 - Matrículas na Educação Infantil por etapa – Bagé 2009 – 2018.....	52
Tabela 4 - Panorama dos sujeitos da pesquisa.....	61
Tabela 5 - Comparação entre os elementos do ciclo da ATD e os recursos do <i>software</i> Atlas.ti 8.0.....	71
Tabela 6 - Processo de categorização.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GRUPI	Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação acadêmico-profissional de profissionais da Educação
GTs	Grupos de Trabalho
IDESE	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCE	Tribunal de Contas Estadual
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
US	Unidades de Significação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ENTRE TRADIÇÕES, CRÍTICAS E DESAFIOS: questões para começar o diálogo sobre currículo.....	23
2.1 Entre as políticas-práticas curriculares da Educação Infantil: pluralizando sentidos para um currículo-cotidiano.....	28
2.2 Estudos relacionados.....	35
3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	44
3.1 O município de Bagé e a educação: contextos da pesquisa.....	47
3.1.1 A Educação Infantil na rede municipal de ensino de Bagé.....	51
3.1.2 O lócus em foco: a EMEI Zezé Tavares.....	55
3.1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	60
3.2 Pesquisa-ação: uma inspiração metodológica.....	62
3.3 Análise Textual Discursiva e Atlas.ti: uma dupla aposta – e um duplo desafio!.....	66
4 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A OUSADIA DE TENTAR.....	75
4.1 Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na Educação Infantil.....	81
4.2 Encontros e desafios de uma comunidade aprendente: diálogos sobre protagonismo e pluralidade.....	87
5 ENTRE FINS E RECOMEÇOS: TECENDO CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	93
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES.....	103

1 INTRODUÇÃO

Com cerca de um século de existência, a Educação Infantil brasileira vive ainda hoje uma busca por legitimar sua identidade, pelo reconhecimento de suas especificidades tanto conceituais quanto metodológicas. Nesse processo, marcado por diversas transformações paradigmáticas, à medida que as concepções de criança e de infância foram sendo alteradas de acordo com os contextos sociais de cada época, também as instituições que abrigavam crianças dos 0 aos 6 anos de idade foram adequando-se às transformações e sofrendo os reflexos de cada período.

Esta pesquisa propõe pensar Educação Infantil e sociedade em relação dialógica, com múltiplas determinações da (re)produção da vida social, relativizando categorizações e polarizações frequentes entre instituições educativas ou assistenciais, articulando intenções, compreendendo-as enquanto construções sociais, territórios políticos, nos quais saber e poder estão intimamente conectados.

Nesse sentido, entendo que se faz necessário refletir sobre as concepções que orientaram (e ainda orientam) ações e políticas públicas para a Educação Infantil brasileira buscando compreender os caminhos trilhados historicamente, suas demandas e conflitos, interesses e iniciativas, não como uma evolução linear, mas em constante movimento, atentando para a coexistência de concepções e práticas.

O estabelecimento legal da criança como sujeito de direitos ocorreu a partir da Constituição Federal de 1988, reconhecendo-a como cidadã em desenvolvimento, e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Esse ordenamento inaugurou um quadro legal em defesa dos direitos das crianças, impulsionando novas compreensões acerca da função social, política e educativa das instituições de Educação Infantil no cenário brasileiro, além da crescente preocupação em garantir a qualidade destes espaços para todas as crianças. Tal redimensionamento, entretanto, distancia-se muitas vezes da concretização de ações e condições para ser implementado.

Ao considerar os percursos, rearranjos e concepções norteadoras da Educação Infantil brasileira, aproximo-me da relevância e das inquietações que movem esta pesquisa, relacionadas ao currículo para essa etapa da Educação Básica, assumindo uma concepção ampla que o compreende de forma contextualizada historicamente, buscando acompanhar movimentos, sujeitos e ações políticas corporificadas, estabelecendo novos nexos entre o

cenário social e as políticas de currículo que estão sendo gestadas (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2006; SILVA, 2010).

Atravessada pelas provocações teóricas e pelas inúmeras questões cotidianas enquanto docente/profissional da Educação Infantil, decidi¹ começar esta escrita de forma singular e subjetiva: se currículo é vida e vida é movimento, pesquiso e escrevo enquanto desabrocho, enquanto me reinvento e me revisito, porque acredito que através do nosso movimento interno de "re" escutar/olhar/sentir nossas trajetórias, histórias de vida, ações, escolhas, desafios, enquanto sujeitos únicos que somos em nossas particularidades, despertamos para uma consciência social, tendo o(s) outro(s) como legítimo(s) em suas constituições, num sentimento de empatia e alteridade.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, contracapa)

Assim, considero necessário (re)visitar minhas trajetórias profissional e acadêmica para contextualizar minhas aproximações com as temáticas propostas nesta pesquisa, situando as origens dos pensares que proponho, além das questões tradicionalmente abordadas na redação de uma dissertação que incluem a apresentação do problema de pesquisa, das questões que o complementam, de sua relevância, das produções recentes nos campos teóricos e da abordagem metodológica.

Iniciei minha formação profissional no auge da adolescência, quando, ao terminar o Ensino Fundamental, em 2003, com quatorze anos, decidi ingressar no Curso Normal, na única escola em Bagé que oferecia esta formação na época, a Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Costa Quintana. Em minhas lembranças, quase quinze anos depois, ainda estão claras algumas etapas marcantes, desde a prova de seleção para ingresso, pois havia bem mais inscritos que vagas, os primeiros dois anos de curso, quando nós, as “normalistas”, éramos desafiadas a realizar observações e monitorias cotidianamente junto às turmas de pré-escola e anos iniciais na referida escola, desenvolvendo algumas atividades relacionadas às disciplinas do curso. No terceiro ano de curso, as disciplinas metodológicas, a ansiedade pelo sorteio das turmas para o estágio final. Lembro com detalhes do dia em que toda a turma se reuniu na sala

¹ A escrita deste estudo na primeira pessoa do singular se deve à intenção de narrar uma pesquisa-ação enquanto processo subjetivo de autoria e legitimidade de articulações teórico-práticas.

dos professores para o referido sorteio e recebi como desafio atuar, no segundo semestre de 2007, em uma turma de pré-escola.

Quanta responsabilidade para uma jovem de dezessete anos! Planejar propostas, desenvolvê-las e acompanhar as trajetórias de vinte alunos de cinco e seis anos de idade, tudo após aprovação e concordância da orientadora do Curso Normal que me acompanhava – a professora Regina. Aliás, hoje percebo o quanto essa orientadora provocou desde cedo minha aproximação com a formação de professores e com as questões curriculares na Educação Infantil. Registro isso pois ao longo deste período, a professora Regina convidou-me a relatar as experiências do estágio para duas turmas de normalistas do terceiro ano. Foi uma experiência ímpar, riquíssima para que eu refletisse sobre questões da docência, do currículo, do cotidiano escolar, suas possibilidades e limitações.

Terminado o estágio, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade da Região da Campanha, como bolsista integral pelo Programa Universidade para Todos, o PROUNI. Graças a essa política pública em forma de ação afirmativa, fui a primeira universitária da família! Para mim, essa era a única forma de conseguir cursar a universidade e, ao mesmo tempo, trabalhar e ter uma fonte de renda. Foi assim que durante os quatro anos de curso, realizei estágios remunerados em duas escolas: nos primeiros dois anos em uma escola particular, que atendia somente a Educação Infantil, com proposta pedagógica específica, pertencente a uma rede nacional de escolas; nos últimos anos, em uma escola de Educação Básica completa, pertencente a uma rede nacional de escolas filantrópicas, como estagiária em turma de Educação Infantil. Deste tempo destaco a oportunidade de atuar junto a profissionais responsáveis e inovadoras, que buscavam desenvolver práticas articuladas, configurando-se como espaços onde vivi o cotidiano escolar, aprendendo no diálogo com docentes experientes, sendo possível relacionar as vivências nas escolas com as discussões teóricas propostas pela universidade.

Foi no final de 2011, no último semestre da graduação que ingressei como docente efetiva na Prefeitura Municipal de Bagé, por meio da nomeação referente ao concurso público em que fui aprovada para o cargo de professora de Educação Infantil. Alguns meses depois, já em 2012, e após concluir a graduação, recebi um convite para integrar o setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação como supervisora².

² Na rede municipal de ensino de Bagé, o profissional que tem sob responsabilidade a atuação em atividades envolvendo o planejamento, acompanhamento, organização e coordenação do processo didático-pedagógico e de apoio direto à docência nas escolas ou na própria secretaria é denominado de supervisor(a).

Mobilizada pelo desafio de partilhar a dinâmica de novos espaços educativos junto a profissionais mais experientes e de vislumbrar possibilidades formativas para a Educação Infantil sob novas perspectivas aceitei o desafio de atuar como supervisora e fiz parte da equipe por quase dois anos. Neste período incontáveis foram as aprendizagens e experiências junto a colegas professores(as) e gestores(as), tanto a nível escolar quanto de secretaria, pois além de acompanhar as equipes diretivas das vinte e uma escolas de Educação Infantil da rede, na época, também participei de inúmeras formações e debates, ministrei palestras sobre diferentes temáticas, organizei eventos e cursos, vivendo muitos momentos gratificantes, construindo conhecimentos junto às/aos colegas.

Também passei por dificuldades, percebendo as muitas distâncias entre discursos e práticas, entre intenções e condições, o que hoje entendo como experiências positivas, no sentido de que pude compreender melhor contextos, cenários e condições em que a Educação Infantil vem transitando em nosso município.

Nesta época, realizava essencialmente o assessoramento pedagógico e o planejamento de formações continuadas para as equipes diretivas, mais especificamente para as supervisoras das escolas de Educação Infantil da rede municipal (EMEI's). Pude perceber a escassez de referenciais teóricos voltados para as especificidades do currículo da/para a Educação Infantil, especialmente voltado às crianças dos 0 aos 3 anos e 11 meses, para a docência nesta etapa da Educação Básica que abordasse o campo em seus desafios e possibilidades de organização/planejamento/atuação sustentados nas reflexões teórico-práticas específicas da Educação Infantil.

No final de 2013, fui novamente desafiada em minha caminhada profissional, assumindo a supervisão de uma escola que estava recebendo nova diretora. Neste período senti a necessidade de continuar minha formação acadêmica, ingressando em um curso de pós-graduação em gestão e organização escolar.

Logo no começo na nova escola, pautamos³ nossas ações pela busca tanto da garantia dos direitos das crianças, quanto da reconstrução de uma equipe de profissionais participativa e consciente de suas práticas. Relato isso porque a realidade que encontramos foi a de um grupo fragmentado, repleto de conflitos, silencioso, que não se manifestava e pouco se envolvia com as questões ligadas à escola: as profissionais, em sua maioria, chegavam, faziam seu trabalho e iam embora. Havia pouco - pouquíssimo, relacionamento em equipe, as famílias eram impedidas de entrar na escola - as crianças eram recebidas e entregues ao final do turno na porta

³ Nestes parágrafos utilizo a primeira pessoa do plural por relatar práticas e concepções compostas pela equipe diretiva de forma conjunta, ou seja, por mim, enquanto supervisora, juntamente com a diretora da escola.

da escola, dentre tantas outras questões curriculares que estavam postas na escola quando chegamos.

Nesse cenário, ingressamos dispostas a dialogar, a ouvir profissionais e famílias, em busca de diagnosticar suas impressões, concordâncias e discordâncias com o currículo que estava sendo implementado cotidianamente na/pela escola, além de pesquisar possíveis mudanças que não partissem somente de nossas percepções, enquanto equipe diretiva que estava chegando e percebendo este contexto, mas das pessoas que dele estavam fazendo parte. E assim, realizando paralelamente este processo de pesquisa-escuta fomos trabalhando de forma a adquirir a confiança da comunidade escolar, e, ao mesmo tempo, apostando nos sujeitos que ali estavam, afim de qualificar o currículo da instituição.

Mais uma vez o estudo auxiliou minhas práticas: as leituras realizadas na pós-graduação abrangiam grande parte das questões que se apresentavam no cotidiano escolar e muitas foram as vezes em que consegui articular ambas, inclusive partilhando leituras com minha colega diretora como subsídio para nossas ações.

Hoje, após seis anos como supervisora na escola, percebo o quanto alguns fatores foram fundamentais para a alteração do cenário que se apresentava, os quais passo a descrever e considero não de forma ordenada, mas em interdependência: o diálogo e a motivação para um trabalho em equipe; a aposta nas formações continuadas como espaços para reflexão e reconhecimento das iniciativas da equipe; a continuidade da equipe de profissionais, o que ocorre em raras escolas da rede; as contínuas reflexões-ações do grupo de docentes; a parceria junto a uma diretora com perfil democrático, voltada para a qualificação das práticas pedagógicas e a gestão compartilhada; a busca por acolher e considerar as famílias enquanto participantes fundamentais da escola; a reformulação do projeto político-pedagógico da instituição, passando a ser redigido de forma coerente com as concepções definidas pelo grupo e a servir como suporte para as decisões da escola; o processo de repensar o currículo de forma contínua.

Acrescento ainda a necessidade de dialogar acerca das oscilações governamentais que incidem no serviço público sobre as concepções e as relações de poder no contexto educacional, que não são neutras, mas, que, de forma implícita ou explícita, refletem uma política, utilizando-se, muitas vezes, da hierarquia de modo vertical, num sistema de controle em que o currículo é fortemente atravessado.

Assim, em meio às tensões entre o desejado e o vivido atuando cotidianamente como supervisora e motivada especialmente a continuar os estudos sobre o campo do currículo da Educação Infantil, vislumbrei no curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Unipampa a

oportunidade de expandir minhas pesquisas e de contribuir com as reflexões teórico-práticas tanto a nível de escola, quanto na Rede Municipal de Ensino de Bagé, além de outros pesquisadores que também se interessem pelas articulações entre estas temáticas.

Após inúmeros (re)arranjos, fruto dos desdobramentos e compreensões possibilitadas pelas leituras e análises que englobam as temáticas desta pesquisa e, subjetivamente, por toda a trajetória apresentada até aqui, indago e problematizo centralmente: **“Que desafios e possibilidades atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil?”**.

A aproximação com tal problemática implica no desdobramento em outras questões: “Que concepções e enfoques curriculares perpassam o ensino na Educação Infantil?”, “Quais os atravessamentos das políticas curriculares para a Educação Infantil?”, “A inovação pedagógica, na perspectiva emancipatória, encontra espaço nestes movimentos de (re)invenção curricular?”.

Partindo desses questionamentos, a metodologia da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, foi escolhida para realizar a busca e a (re)construção de dados por compreender que seu caráter participativo e democrático contribui e potencializa o alcance de respostas numa perspectiva relacional, repleta de tramas, saberes, sentimentos e significados.

Esta escolha se deve ainda à compreensão, enquanto pesquisadora, da necessidade de aproximação entre universidade e educação básica, na tentativa de superar o distanciamento entre as produções acadêmicas e o cotidiano das escolas, tantas vezes esvaziadas de significados e percebidas nas pesquisas enquanto *lócus* de uma transformação verticalizada, numa lógica em que as investigações se dão sobre e para contextos e sujeitos, tão poucas vezes com eles.

Nessa direção, a Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares foi território privilegiado para esta investigação: viver-pesquisar seu cotidiano institucional no que se refere aos espaços-tempos de encontros e reflexões junto à equipe de profissionais, possibilitou investigar as amarras ou teias curriculares numa visão imbricada por relações e atravessamentos dos mais diversos.

Essas nuances, complexas e subjetivas, foram emergindo a partir de construções contingentes, pulsantes em vida, história, concepções e práticas, crenças e valores entrelaçados singularmente no currículo da instituição.

Ancorada nos pressupostos da abordagem qualitativa, vislumbro que nesta investigação o vínculo sujeito-pesquisa além de indissociável exigiu um esforço profundo em direção à intersubjetividade dialética do coletivo, afetada pelo entranhamento junto ao *lócus* e sujeitos da pesquisa, já que também sou integrante desta história me propondo a analisá-la por dentro.

O processo de construção de dados ganhou enfoque a partir dos diálogos e produções de 10 (dez) sujeitos⁴ da equipe escolar, os quais evidenciaram a inovação pedagógica como perspectiva latente em seus discursos, aspecto que sustentou as análises e conexões tecidas nesta pesquisa junto ao campo do currículo da Educação Infantil.

Nesse sentido, considerando a natureza indissociável entre experiência e reflexão, as discussões sobre a inovação pedagógica⁵ perpassaram elementos, concepções, espaços e condições para sua emergência enquanto ruptura epistemológica que inquieta e desacomoda, que parte da construção de espaços não-reguladores, deliberados coletiva e intencionalmente pelos próprios sujeitos da ação.

Ao trazer para a discussão nesta dissertação os elementos da pesquisa, mais do que apresentar resultados, desafiei-me a narrar os processos de interpretar e compreender o currículo em seu caráter multidimensional, num esforço para desfazer as amarras reducionistas do cotidiano vivido e investigado.

Dados os contextos de produção, cabe ainda esclarecer que pretendi tecer uma abordagem crítica acerca das possibilidades de reinvenção curricular da Educação Infantil numa perspectiva emancipatória⁶, compreendendo currículo de forma dinâmica, ancorado numa visão política comprometida com a multiplicidade/singularidade de sujeitos que da escola fazem parte.

Por isto, nesta seção inicial, decidi situar os primeiros passos da pesquisa, apresentando as motivações - e também angústias, que me envolvem com as temáticas aqui articuladas, resgatando meu singular histórico acadêmico-profissional atravessado por experiências, questionamentos, inspirações e inquietudes relacionadas à Educação Infantil e que serviram como base para o processo de pesquisa/escrita, anunciando as questões de pesquisa, seus objetivos e escolhas metodológicas.

A base teórica na qual esta pesquisa está fundamentada encontra-se no segundo capítulo, subdividido em duas grandes seções, nas quais enfatizo as tramas emaranhadas que envolvem o currículo, repletas de relações entre limites e possibilidades, entre(laçamentos) - sejam eles

⁴ Conforme destaco na seção 3.1.3, os sujeitos da pesquisa são professoras, funcionárias e gestoras da EMEI Zezé Tavares, *locus* investigativo privilegiado neste estudo.

⁵ O termo inovação pedagógica, neste estudo, tem sustentação conforme Mello e Salomão de Freitas (2017, p. 1797) enquanto “[...] possibilidade de formação pela criação de espaços de decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas intervenções pedagógicas de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos [...]”, além dos estudos do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI/UNIPAMPA), do qual faço parte.

⁶ Assumo neste trabalho uma ideia de emancipação que encontra sustentação nos estudos críticos, especialmente em Freire (1996) e Moreira e Silva (1995).

laços, nós, brechas e/ou lacunas – inseparáveis, dialógicos e complexos em suas relações, percebidos a partir de uma perspectiva crítica.

Na primeira seção deste capítulo teórico, intitulada “Entre tradições, críticas e desafios: questões para começar o diálogo sobre currículo”, trato das concepções que perpassam o arranjo desta pesquisa, busco apresentar as leituras que embasam as discussões curriculares, considerando-as enquanto construções culturais atravessadas pelas mudanças sociais, políticas e paradigmáticas, atentando para os cenários de disputa (e de poder) fortemente atravessados nestes processos. As leituras Moreira e Silva (1995) e Lopes e Macedo (2010; 2011) foram fundamentais para ancorar as questões e os olhares que encaminham os rumos das investigações levantadas neste estudo.

Em seguida, na seção “Entre as políticas-práticas curriculares da Educação Infantil: pluralizando sentidos para um currículo-cotidiano”, entrelaço as questões abordadas anteriormente à Educação Infantil, vislumbrando, por meio das articulações teóricas, a emergência deste campo como espaço-tempo político, coletivo, plural, produtor de sentidos em que a expansão, a qualificação e o reconhecimento da Educação Infantil ainda estão se constituindo.

Na sequência, fechando este capítulo, situo ainda o inventário de produções recentes mapeadas nos portais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicadas no período de 2009 a 2018, as quais articulam as grandes temáticas desta pesquisa e contribuem para a visualização com maior clareza das possíveis contribuições que este estudo pode representar.

No terceiro capítulo, passo a discorrer sobre as escolhas metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa, alicerçadas na metodologia da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Exponho a caracterização do município e a oferta de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Bagé, contextos em que se insere a Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares, instituição que foi *locus* da pesquisa. Apresento ainda os sujeitos e as etapas da construção de dados, além de sustentar as opções pela análise textual discursiva e pelo *software* Atlas.ti como prisma analítico.

Na intenção de registrar as compreensões de forma entrelaçada, com uma escrita contínua, o capítulo quatro foi organizado com diversas interlocuções entre as seções. Na primeira, intitulada “Inovação pedagógica: a ousadia de tentar”, trago a inovação como lente analítica que emergiu da construção de dados para a interpretação dos achados. Sustento a ideia de inovação pedagógica como criação/transformação a partir dos desafios e contextos cotidianos,

ancorada nas ideias de Carbonell (2002), Veiga (2003) e Arroyo (1999), além dos estudos do GRUPI/Unipampa.

Problematizo ainda as ideias de reforma e regulação, assumindo os desdobramentos da ação docente enquanto processos de inquietação e desestabilização e lanço mão das ideias de (re)invenção de currículo, a partir do cotidiano como base para a produção de diferentes sentidos e conhecimentos da professoralidade⁷.

Em “Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na Educação Infantil”, dialogo sobre as transformações-desafios que incidem na construção da docência. Abordo a revisão de sentidos como processo latente tanto na (re)invenção da docência quanto do próprio campo da Educação Infantil. A discussão acerca do currículo permeia o tensionamento de perspectivas lineares e hegemônicas, a desnaturalização de concepções de criança, infâncias, além dos enfoques atribuídos a espaços-tempos e materialidades em creches e pré-escolas. São articuladas ainda questões relacionadas à autonomia pedagógica e aos processos de autoria crítica enquanto possibilidades para o reposicionamento docente.

Por fim, em “Encontros e desafios de uma comunidade aprendente: diálogos sobre protagonismo e pluralidade”, amplio as discussões a partir dos processos de construção coletiva de uma comunidade aprendente, entendida como unidade de vida cotidiana que se constitui pelas relações político-participativas entre sujeitos a nível local. Nessa perspectiva, a inovação pedagógica é retomada em interlocução com o protagonismo, num viés entrelaçado que vislumbra a complexidade de lógicas, concepções e abordagens da Educação Infantil na contemporaneidade.

⁷ A ideia de professoralidade tem ancoragem em Oliveira V. (2003) que concebe a (re)construção do sujeito docente em espaços-tempos ao longo de toda a sua trajetória pessoal e profissional.

2 ENTRE TRADIÇÕES, CRÍTICAS E DESAFIOS: questões para começar o diálogo sobre currículo

Pensar sobre currículo numa perspectiva crítica tem sido tarefa das mais instigantes: posso mesmo afirmar que as leituras realizadas durante o período do Mestrado Acadêmico em Ensino da Unipampa me tornaram uma cidadã-profissional-pesquisadora ainda mais curiosa, inquieta e rebelde.

Rebeldia num sentido freireano, de assumir um posicionamento ético que impede a imparcialidade, o conformismo, o desrespeito; rebeldia de quem não se amesquinha diante das dificuldades, de quem se aventura a construir uma educação aberta ao questionamento, às indagações, não a transferir conhecimento (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a opção por dar centralidade às discussões críticas sobre currículo tem se revelado uma demanda complexa e perigosa: complexa porque os fenômenos do campo educacional são imbricados em múltiplas relações culturais, ideológicas e de poder, atravessados por tensões e intenções tantas vezes ocultas, descortinadas em contraditórios discursos e atos. Perigosa, porque quando nos dispomos a investigar criticamente estes processos, assumimos uma postura de resistência frente aos mecanismos reguladores que objetivam o controle dos conhecimentos, a imposição de modelos, a produção de identidades.

Assim, em meio às tensões vividas num período marcado por retrocessos no que se refere às políticas educacionais brasileiras, com a emergência de postulados tecnicistas, controladores e gerenciais de currículo, mergulhar em leituras e reflexões críticas, densas, ou “envenenadas”, como diria Carbonell (2016), permitiu que muitas questões fossem ficando mais nítidas, nuances e enfoques percebidos com maior profundidade em suas relações, seus interesses e influências.

Se “[...] a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer.” (BERTICELLI, 1998, p. 159), compreender a complexidade deste campo, especialmente no que se refere aos seus rastros híbridos⁸, é central para aprofundar elaborações e estabelecer outros nexos possíveis entre sujeitos, cenários e movimentos em forma de macro/micro políticas curriculares.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 19) colaboram com discussões que levam a desconfiar da história intelectual do campo curricular, tradicionalmente contada como uma

⁸ Lopes e Macedo (2010) abordam o hibridismo como uma marca do campo do currículo, o qual exige uma rede múltipla de referências para sua interpretação. A este fator atribuem tanto os processos de potencialização do campo quanto a dificuldade em definir o que vem a ser currículo.

linear evolução fixa em sentidos, atentando para uma premissa em que “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.”

Destarte, enquanto artefato social e cultural, ligado aos contingentes de organização da sociedade e da educação, o currículo como ordenamento de saberes emerge da necessidade de sistematização e controle da escola, fruto das demandas de industrialização e mudanças econômicas que pautaram a modernidade.

Segundo Lopes e Macedo (2010, p. 13), no Brasil as primeiras preocupações com a definição de um currículo datam da década de 1920, sendo que até os anos 1980 as teorias americanas foram assumidas como modelos a serem transferidos para os contextos brasileiros.

Diferentes respostas curriculares a essas transformações sociais, políticas e econômicas coexistiram neste período marcado pela competitividade, pelo mérito e pela eficiência do capital industrial: uma tendência tecnicista/eficientista relegava à escola o trabalho de instrumentalizar o aluno para a vida adulta economicamente ativa; enquanto uma tendência progressista voltava-se para a experiência direta da criança com a elaboração de um currículo valorizando seus interesses em estreita ligação com os problemas sociais. (MOREIRA; SILVA, 1995).

A primeira tendência, baseada no modelo de Tyler⁹, assinalada por um procedimento linear na “[...] definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25), com cunho notadamente ligado a um rol de disciplinas com função instrumental, definia os objetivos como aspecto central num programa de treinamento com valor funcional determinado.

A segunda tendência, sustentada especialmente nas ideias de Dewey¹⁰, centralizava como foco do currículo: “O valor imediato das experiências curriculares [...] em contraposição a uma possível utilização futura.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23), entendendo os conteúdos como

⁹ Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 44) “Tyler é indubitavelmente o nome mais conhecido do campo do currículo, tendo sido o responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currículos.”

¹⁰ Referência no campo da educação moderna, as ideias de Dewey preconizavam a ligação entre ensino e prática cotidiana, com situações de experimentação a partir de problemas reais, numa clara integração entre os saberes escolares e a cidadania.

fontes latentes nas necessidades práticas pelas quais os alunos podem resolver os problemas sociais que a eles se apresentam, para só posteriormente assumirem formas abstratas avançadas.

Moreira e Silva (1995) alertam que, embora ambas tendências curriculares representassem diferentes versões do ideário liberal, não denunciavam ou sequer questionavam o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social.

Em sua multiplicidade de sentidos, o campo do currículo só passou a ser influenciado pelos estudos do pensamento crítico, com enfoque sociológico, a partir da redemocratização brasileira. A alternância entre períodos de crise e conflitos acerca da qualidade escolar, seus enfoques e métodos, bem como valores tradicionais foram polarizando ondas conservadoras e ascensão de uma contracultura, ambas mais ou menos incisivas a cada período, inclusive na atualidade.

Na contemporaneidade, marcada pela queda de postulados, enfraquecimento de certezas e contestação de verdades, a fluidez nas relações e a fertilidade no que se refere a possibilidades de pensamento foram impulsionando novas perspectivas para o campo do currículo.

A emergência de uma nova tendência, com cunho altamente político, contribuiu para a reconceituação do campo, fomentando a análise e a investigação de outras questões, ligadas especialmente à sua produção e implementação. Aspectos como ideologia, cultura e poder passam a figurar nas discussões que “[...] buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente dos grupos que os detêm.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

Assim, a teorização crítica em educação propõe uma constante interlocução entre a desnaturalização dos saberes escolares, o jogo de forças econômicas, sociais e políticas e o tipo de cidadãos que se quer formar, problematizando os vínculos ideologia-poder-interesse. Nessa perspectiva, preconiza pensar no conceito de ideologia imbricado em diferentes perspectivas que não a mera imposição ‘de cima’, mas corporificada em brechas, consentimentos, ideias, aproveitando-se de “[...] materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao senso comum.” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 24).

No curso dessa virada em que a redefinição do campo do currículo e da educação se associam a processos culturais mais amplos, não apenas com a “[...] reterritorialização das referências da produção em currículo, mas a construção de novas preocupações.” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 49), a (re)criação, a contestação e a transgressão são potenciais emancipatórios para a construção de discursos contra-hegemônicos, alicerçados em questões a

serem investigadas a partir de diferentes pontos de vista e não em verdades a serem transmitidas, premissas fortemente ligadas à vertente pós-crítica.

Nesse sentido,

Na medida em que as relações contemporâneas tendem a maior fluidez, horizontalidade, criatividade e coletivização, a centralidade do conhecimento tradicional, que estaria na base do currículo moderno, começa a ceder espaço para outros saberes relacionados à ação cotidiana. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 35).

Essa abertura entre passagens e descaminhos que emergem do cotidiano permite que o estabelecimento de relações considere questões até então marginalizadas no que se refere à produção curricular, num fluxo de sentidos movediço e indeterminado. Em diálogo com Oliveira M. (2016, p. 73-74), pensar currículo desta maneira,

[...] entendido como entre-lugar é falar de uma produção que se dá nos excedentes das somas das partes [...] Uma soma equivalente que não apaga as diferenças, mas as coloca em diálogo [...] as suas relações, articulações e negociações se dão através de fluxos de discursos (globais e locais), de perspectivas, de posições, de poderes, de identidades, de diferenças, de políticas, de conhecimentos, cotidianos e traduções.

Incessantemente ressignificados, tais sentidos não se finalizam, mas se articulam, (re)criam, (re)visam, se hibridizam, (re)estruturam, dialogam, disputam e negociam espaços e discursos, mediados pelos sujeitos que fazem parte desses processos.

Nesta incompletude reside a força para uma produção curricular em várias dimensões, multifacetada porque dialógica, ambivalente em suas fendas discursivas, que, produzidas pelos sujeitos em suas interações culturais, de forma transitória e contingente proporcionam, além da recontextualização do texto curricular, alternativas singulares e resistência no que se refere à autonomia e à inovação pedagógica.

Enquanto artefato cultural que é produto e produtor de sentidos, numa perspectiva pós-crítica, o currículo estabelece “[...] uma interface entre conhecimento e percepção política da sociedade, rompendo com a linearidade, a hierarquização e a fragmentação do ensino, propondo saberes híbridos, produzidos e fabricados a partir de problematizações, de diálogos e de utilização produtiva [...]” (KRETLI, 2009, p. 08), enredamentos complexos que escapam dos determinismos, das prescrições curriculares e suas tentativas de produzir/controlar sentidos.

Pensar nestes processos em tessitura nas redes cotidianas, impregnados de interpretação e tomadas de decisão, leva-nos a assumir o cotidiano escolar como espaço-tempo de diálogo e reflexão intermináveis sobre outros fazeres e saberes, outros interesses e curiosidades, outras

crenças e valores; apostar na reinvenção, na negociação de sentidos pressupõe criar itinerários próprios, assumir a autoria tensionada e coletiva das várias dimensões de um currículo.

No cenário atual em nosso país, políticas curriculares vêm sendo gestadas por grupos técnico-políticos – compostos inclusive por representantes de organizações privadas – que influenciam nas decisões sobre o que convém às reformas da Educação Básica, incidindo em alterações de estruturas e conteúdos, geralmente atrelados à oferta de modelos e parâmetros curriculares (ARROYO, 1999).

Nessa conjuntura, situar a prática das escolas enquanto espaço de decisão política implica considerá-la como parte integrante da produção política em que não há um centro de poder único, mas sua difusão (LOPES; MACEDO, 2011); implica perceber que:

É no diálogo permanente entre os sujeitos da ação educativa sobre as práticas, os conhecimentos, as escolhas, a ocupação dos tempos e espaços, o sentido dos rituais escolares, das vivências e das relações que se vai clareando a função social e cultural do tempo da infância, do tempo da educação básica e, conseqüentemente, dos currículos. (ARROYO, 1999, p. 151).

É a partir de toda essa contextualização que me movo a, neste momento, pensar currículo como “[...] lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, a um tempo, e o lugar, também dos desejos mínimos, por outro. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro ou macro) afetam sempre vidas, sujeitos. Daí sua importância.” (BERTICELLI, 2010, p. 175), para, a partir dessa perspectiva, assumir as discussões latentes nessa investigação sobre o currículo da Educação Infantil.

A intenção de investigar desafios e possibilidades que atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil aproximou-me dos rastros históricos deste campo, transitando entre o legal, o político e o pedagógico, num sinuoso caminho para a efetivação de mudanças significativas no currículo da Educação Infantil.

Assim, na próxima seção começo por enfatizar as tensões, distanciamentos e conjunções no que se refere à amplitude e à complexidade de significações entre as políticas-práticas curriculares da Educação Infantil.

Ao intertextualizar contradições e lacunas, procuro engendrar possibilidades que (entre)laçadas “[...] reconheçam as ambiguidades – ativando-as, criando espaços comuns, pontos de cruzamento, pondo-as em confronto, jogando com a sua polivalência, seu jogo de sentido.” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 67). A partir deste apanhado, busco articular o debate sobre a construção de um currículo-cotidiano, pautado na contínua emergência de

interrogações e ressignificações como abertura às experiências em seus riscos, linguagens e criações.

2.1 ENTRE AS POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: pluralizando sentidos para um currículo-cotidiano

A esperança é que os educadores comprometidos com a defesa da educação e dos direitos das crianças à educação infantil continuem a denunciar o que está acontecendo e a realizar estudos, pesquisas e projetos de ação que nos possibilitem avançar na construção de uma “pedagogia da educação infantil” e de políticas públicas plurais que contemplem as diversidades culturais das crianças brasileiras e que sejam orientadas por práticas emancipatórias em oposição a práticas restritivas da criatividade e da felicidade, práticas que visam à formação de cidadãos e não à de consumidores compulsivos como pretende o projeto neoliberal em andamento. (CERISARA, 2002, p. 341).

Refletir sobre as concepções curriculares no campo da Educação Infantil brasileira pressupõe, inicialmente, dialogar acerca da complexidade conceitual destes tópicos, envoltos em meio a disputas teóricas e políticas, refletidas nos modelos adotados, nas intenções e ações docentes, nas concepções de conhecimento, aprendizagem, ensino.

Historicamente, as mudanças nas finalidades e nos objetivos das instituições de Educação Infantil brasileiras foram (e continuam sendo) atravessadas pelas mudanças sociais e culturais sobre as concepções de infância e de criança, que, num movimento dialógico, tem embasado o currículo de tais instituições.

Recuperar alguns marcos desta história possibilita compreender concepções e conceitos subjacentes aos debates e à implementação de políticas públicas para Educação Infantil, implicadas em relações de poder, intenções e disputas, que desafiam seus profissionais a enfrentar um grande descompasso entre o normatizado e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais da prática cotidiana. (ROSEMBERG, 2014).

É por concordar com Lopes (1998, p. 59) sobre a importância da história da educação como “[...] um importante critério que permite elucidar os antecedentes e os contornos conformadores do currículo” que proponho, de forma contextualizada, compreender movimentos de definição, ação e modificação sobre o currículo da/para a Educação Infantil, estabelecendo novos nexos entre o cenário social e as políticas de currículo que foram (e estão sendo) gestadas.

Neste enfoque, debruço-me, inicialmente, sobre um recorte histórico do currículo da/para a Educação Infantil no cenário brasileiro, no sentido de fundamentar interpretações

críticas atentas aos processos, desdobramentos e correlações de forças envolvidos nessa luta de representações (LOPES, 2010). Ao refletir sobre estas questões na atualidade, alguns marcos históricos precisam ser considerados a fim de delinear o pano de fundo que determinou o processo de expansão dos debates e pesquisas em busca de qualificação e de reconhecimento para o campo da Educação Infantil.

Tal cenário se configurou com o processo de redemocratização brasileira e a realização de amplos debates e reivindicações por parte de movimentos sociais e operários, especialmente os femininos, que começaram a se politizar e exigir seus direitos, dentre eles a responsabilização do Estado pela oferta de atendimento às crianças em creches e pré-escolas. Vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social, estas instituições destinavam-se à guarda e à assistência das crianças carentes, oferecendo cuidados de higiene e alimentação como um favor, ligado estreitamente à prevenção da criminalidade, à promoção da segurança e da saúde, demarcando a natureza de direito social da Educação Infantil.

Nas palavras de Oliveira Z. (2012, p. 26): “O atendimento às crianças pobres em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas, possibilitaria a superação das condições sociais desprivilegiadas em que as mesmas viviam, mesmo sem alterar as estruturas e fatores sociais que geravam aqueles problemas”.

O estabelecimento pela Lei nº. 5692/71, em seu artigo 19, inciso 2º, de “[...] educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971) para o atendimento de crianças menores de sete anos culminou numa abordagem de privação cultural e de educação compensatória (KRAMER, 1982), em que o atendimento intencionava remediar as carências das crianças, estimulando precocemente o preparo para a alfabetização como estratégia para diminuir o fracasso escolar no ensino primário, ao passo que “[...] propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo eram adotadas pelos jardins de infância onde eram educadas as crianças de classe média.” (OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Nesse viés, cabe problematizar as polarizações frequentes que contrapõem instituições assistenciais e educativas, como se somente as últimas objetivassem o desenvolvimento de propostas educacionais, numa interpretação simplista.

Kuhlmann Júnior (2015) atenta para o desenvolvimento de uma pedagogia da submissão como concepção político-pedagógica que marcava o currículo das instituições direcionadas para as camadas populares:

As concepções educacionais vigentes nestas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. (KUHLMANN JÚNIOR 2015, p. 166)

Ao transitar por esta perspectiva histórica, o movimento dialético de busca por uma identidade das/para as instituições de Educação Infantil torna claro que, em contraposição à assistência, a adoção/reprodução do modelo escolarizante na Educação Infantil se deu pela intenção de legitimar sua função educativa, na tentativa de reiterar seu cunho de ensino, assumindo uma lógica de preparo para a escolarização futura, de favorecer uma prontidão para a alfabetização e evitar o fracasso escolar.

Nesse cenário, a ausência de uma política que garantisse os direitos das crianças ao acesso e qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil evidenciava a urgente necessidade de ações legislativas de forma a definir objetivos e diretrizes que reorientassem as ações pedagógicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos. De fato, a subordinação do atendimento de creches e pré-escolas ao sistema educacional pela Constituição Federal de 1988 representou um grande passo nessa direção, legitimado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que ratificou a Educação Infantil como direito social, dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

Conforme Kuhlmann Júnior (2015, p. 186): “Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo”.

Ao reconhecer as crianças como cidadãos e sujeitos de direitos, esses dispositivos legais inauguram um novo cenário na história da Educação Infantil, consolidam seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica e passam a exigir a formação dos profissionais que nela atuam, mobilizando a ampliação e qualificação de sua oferta.

Cabe aqui ponderar acerca dos distanciamentos entre o estabelecido em âmbito legal e sua efetivação, problematizar ações e a qualificação do campo da Educação Infantil, tendo em vista importantes avanços alcançados, mas também demandas desconsideradas e desafios latentes.

A disseminação de estudos e pesquisas tendo como foco a primeira infância contribuiu para uma compreensão cada vez maior acerca do desenvolvimento infantil, da articulação entre pressupostos de educação e cuidado de forma intencional nas instituições de Educação Infantil.

Do ponto de vista legal, a passagem da criança de sujeito de tutela a sujeito de direitos pressupõe uma perspectiva que percebe seu potencial humano em suas múltiplas formas de

expressão, enquanto protagonista e co-constructora de cultura. Em contrassenso, nossa sociedade ainda é marcada pelo desrespeito às potencialidades e perspectivas das crianças, com infâncias muitas vezes marcadas pela negligência, pelo trabalho infantil, pelo assédio, pela escolarização precoce.

As políticas para a Educação Infantil perpassam as culturas das infâncias, a necessária integração intersetorial para o atendimento das crianças, a construção de uma formação docente que supere as perspectivas adotadas e que, a partir do aprofundamento epistemológico sobre as infâncias passe a qualificar sua oferta.

Rosemberg (2014, p. 178) alerta para a necessidade de “[...] estado de alerta constante, de explicitar e exigir explicitação de lealdades e concepções, pois muitas delas estão em disputa pela hegemonia na/da Educação Infantil”, por diferentes princípios e verdades, ancorados e legitimados por atores sociais imersos em conflitos, intenções, disputas e acordos que regem “[...] o processo de recortar de todo o repertório cultural, científico, artístico, tecnológico, ambiental disponível em um determinado momento histórico os aspectos relevantes a serem endereçados às gerações mais novas e ativamente apropriados por elas.” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Corroborando com essa discussão, Bujes (2001) salienta que, num retrospecto histórico, este conjunto de ideias, assentado em condições particulares, normatizado de forma arbitrária, foi disseminado por muitas gerações, influenciando as instituições e formas de atuação dos profissionais na Educação Infantil, marcadas ainda hoje pelo disciplinamento, pela submissão e pela escolarização precoce, especialmente na pré-escola, desconhecendo “[...] um modo atual de ver as crianças: como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo.” (BUJES, 2001, p. 17).

Nesse caminhar, há que se considerar que a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pelo Ministério da Educação em 1998, promoveu a ampliação das discussões que perpassam o currículo da/para a Educação Infantil, redimensionando as concepções assistencialistas e compensatórias fortemente arraigadas nas instituições na década de 90, em direção à garantia das especificidades da Educação Infantil; embora configurado num arranjo em blocos com pouca comunicação conjunta, de forma a reforçar a fragmentação artificial de áreas do conhecimento, a materialização de um referencial curricular – mesmo que hegemônico e sustentado em grande parte nos modelos do Ensino Fundamental - mobilizou discussões para a elaboração de projetos educativos para a Educação Infantil.

De forma crítica, Bujes (2001) considera que as definições propostas RCNEI denotam a tentativa de produzir o controle e o ordenamento discursivo em consonância com a estrutura legal vigente à época, exprimindo formas de conceber a infância pelo delinear de regulações e modelos pedagógicos para instrumentalizar as experiências das crianças nas instituições de Educação Infantil, “[...] assumindo uma perspectiva única de definir os processos que com elas ocorrem nesta etapa de suas vidas” (BUJES, 2001 p. 103). A preocupação com “o que” ensinar nas instituições de Educação Infantil é posta como foco no âmbito das políticas educacionais do MEC, pressuposto base para a elaboração do RCNEI.

A emergência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), em 2009, vem corroborar para a explicitação da identidade da Educação Infantil brasileira, suas funções e intenções, amadurecidas pelos contextos e desafios enfrentados pela área desde o seu estabelecimento como primeira etapa da Educação Básica.

Conforme Cerisara (2002, p. 39), as DCNEIS apresentam objetivos gerais, numa visão mais panorâmica “[...] permitindo incentivar e orientar projetos educacionais pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação [...] deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos”.

Nesse sentido, ao reafirmar a necessidade de se repensar concepções específicas da Educação Infantil, as Diretrizes passam a definir currículo como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2009, p. 12)

Para Carvalho (2015), a constituição do texto legal, carregado por uma variedade de discursos, que definem modelos para conduzir as práticas pedagógicas direcionadas ao domínio da subjetividade infantil, apresenta concepções e prescreve determinadas práticas. Segundo o autor: “As diretrizes, por serem constituídas a partir de um conjunto de enunciados implicados em uma discursividade pedagógica oficial, não se operacionalizam por meio da repressão ou do constrangimento, mas através da produção permanente da subjetividade de todos os envolvidos”. (CARVALHO, 2015, p. 468).

Esses processos de disputas e reconfigurações, que atravessam o currículo da/para a Educação Infantil, ganham novos contornos e proporções, (des)encontros, confrontos, (contra) pontos à medida que reformas educacionais são gestadas e implementadas.

Nessa direção, o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo MEC em 2017, considerado seu processo marcado por contradições e (in)definições no que se refere às disputas de poder por visões particulares de currículo, evidencia a reafirmação da

histórica tensão entre currículo/conhecimento, estabelecido pelo rol de competências que os alunos devem atingir.

Apoiada nos discursos de fracasso da escola pública, de crise educacional e urgente melhoria de resultados, a BNCC define/padroniza uma cultura escolar comum, fixando sentidos hegemônicos para conhecimentos selecionados como essenciais a todos os estudantes, regulando os currículos a partir da lógica de mercado.

Se, por um lado, a noção de dependência econômica é indispensável à compreensão da sociedade e de suas relações, por outro é necessário entender como o pensamento e a prática pedagógica se produzem e se desenvolvem dentro dessa sociedade condicionada pelos elementos externos. Tais práticas, uma vez articuladas à ordem de dependência, transformam-se em eficientes instrumentos de manutenção e reforço da situação. (RAPHAEL, 2000, p. 8)

Em contraponto, Campos e Barbosa (2015, p. 359) elucidam que, no campo da Educação Infantil, a defesa pelo estabelecimento da BNCC “[...] residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e os direitos das crianças”.

Seguindo essa concepção, há que se considerar a sistematização do documento a partir da concepção de campos de experiências que, sem hierarquia, perpassam todas as áreas do conhecimento, na tentativa de promover a superação da fragmentação/desarticulação disciplinar. Ainda nesse enfoque, a organização das experiências de aprendizagem numa proposta curricular centrada em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes possibilita às crianças a busca/encontro de formas de pensar/agir/sentir sobre si e seu cotidiano.

(Re)contextualizar as políticas curriculares nos espaço-tempos escolares, enquanto centro decisórios de (des/re)construção de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011), implica enfrentar desafios e tensionamentos, sem que haja a proclamação de uma colonização dependente dos grupos hegemônicos econômica e culturalmente (MACEDO, 2006), mas o assumir de múltiplas perspectivas na busca de alternativas curriculares condizentes com contextos e condições.

Nesse sentido, superar o abismo que se apresenta entre as determinações legais e o chão das escolas de Educação Infantil perpassa o debate necessário sobre as políticas de financiamento para tal efetivação.

Compreender currículo numa perspectiva holística e processual, a partir do entendimento de criança enquanto sujeito histórico, pressupõe vislumbrar a Educação Infantil numa visão política, comprometida com a multiplicidade/singularidade de crianças/infâncias que dela fazem parte.

Segundo Barbosa (2009, p. 12), a Educação Infantil assume na contemporaneidade a função de “[...] possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro [...]”. Dessa forma, a experiência curricular na Educação Infantil implica o desenvolvimento de ações que articulem os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural através de relações sociais, seguindo princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009).

Concordando com Kramer (2001), conhecer a criança, sua forma de agir, de ser, de estar no mundo, a maneira como estabelece relações com as pessoas e objetos, pressupõe buscar na infância os ingredientes imprescindíveis para a elaboração de um currículo centrado nas crianças/infâncias e suas relações plurais.

Nesse sentido, ao vislumbrar as instituições de Educação Infantil como lugares com função sociopolítica e pedagógica e apontar para a urgência no rompimento com os modelos assistencialista e escolarizante, que por tanto tempo marcaram - e ainda marcam - esta etapa educacional, urge a necessidade de:

[...] analisar formas de olhar para o cotidiano das unidades e percebê-lo como fonte de pesquisa de ações que contribuam para qualificar as aprendizagens das crianças e pesquisar como mediar cada unidade a compreender seus problemas institucionais para poder optar, por meio de processos compartilhados, por intervenções apropriadas e coerentes com determinados princípios. (OLIVEIRA, 2014, p. 193)

É nessa perspectiva que trago nesta pesquisa o currículo associado ao cotidiano: como um balizador de ações ancorado nos sujeitos e nos espaço-tempos da Educação Infantil, relacionado com diversos elementos presentes na cultura escolar, concebido como fundamento base para o repensar de ações/intenções que considere as infâncias em suas multiplicidades e gestado a partir do exercício da participação, da coletividade, do compartilhamento do poder, da tomada de decisões, intenções e rumos.

Afim de buscar sustentação aos enfoques pretendidos, realizei uma investigação a partir das produções recentes do campo do currículo da Educação Infantil, panorama que apresento na próxima seção em seus caminhos e colaborações para esta pesquisa.

2.2 Estudos relacionados

Pauta recente na agenda política e na área acadêmica, a Educação Infantil tem sido território de demandas, reflexões e intenções de diferentes frentes nas últimas décadas. No rastro dessa história, concepções antagônicas e polarizações assistencialistas, escolarizantes e compensatórias tem atravessado discursos e embasado decisões no que se refere ao currículo da primeira etapa da Educação Básica.

As pesquisas e estudos que tem se ocupado com questões acerca deste campo tratam com ênfase do binômio cuidar e educar como pressuposto diretamente ligado ao atendimento das especificidades próprias da faixa etária atendida, reflexão necessária na busca por legitimidade desta etapa ainda marcada por preconceitos e estigmas.

Concordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 215) que expressam:

Entender as aprendizagens como reconstruções do já anteriormente construído implica compreendê-las num sentido que se aproxima do funcionamento dos próprios processos vitais, auto-organizados e emergentes, em que continuamente novas formas de vida são gestadas em processos autopoieticos capazes de garantirem a sobrevivência tanto dos indivíduos quanto dos grupos sociais.

Assim, julgo relevante buscar caminhos e rotas traçadas anteriormente por olhares interessados nos mesmos campos de ação-reflexão, buscando convergências, enfoques, pressupostos teórico-metodológicos que podem auxiliar a sustentar o estudo ou, inclusive, apontar divergências, lacunas e percepções outras; por isso, antes de qualquer coisa, assumi a curiosidade como mola propulsora da renovação dos sentidos e aspectos a considerar neste estudo.

Nesta caminhada, no que se refere a pesquisas envolvendo a educação na pequena infância, decidi analisar produções publicadas nos Grupos de Trabalho (GTs) 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos) e 12 (currículo) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essa escolha se deve à consolidação deste espaço como referência expressiva no desenvolvimento de estudos e discussões ligados à constituição da Educação Infantil, na maioria das vezes frutos de programas de pós-graduação, de teses e dissertações ou grupos de pesquisa ligados a este campo.

Ao investigar as produções apresentadas nos grupos de trabalhos - GT 07 (crianças de 0 a 6 anos) e GT 12 (currículo) da ANPED na última década (2009-2018), tive como base os seguintes questionamentos: Que questões foram privilegiadas nos trabalhos envolvendo currículo e educação infantil de forma relacionada? Com quem conversaram teoricamente? Em

que âmbitos se detiveram? Que pistas podem apontar e que lacunas deixaram para novas pesquisas?

Assim, nesta seção, minha intenção é a de analisar as perspectivas e os enfoques apontados, bem como a sustentação teórico-metodológica das produções nacionais deste período. A delimitação ganha relevância tendo em vista que este foi o período em que se ampliaram as discussões sobre o currículo da Educação Infantil, especialmente após a publicação das DCNEIs, em 2009.

Uma varredura inicial foi realizada nos anais das reuniões científicas disponibilizados no portal da ANPED, a fim de selecionar artigos completos e pôsteres que tivessem, dentre suas palavras-chave e/ou título, os descritores “currículo” e “educação infantil”; nesta etapa preliminar identificamos 17 (dezessete) trabalhos.

Uma análise qualitativa mais profunda das pesquisas permitiu o esboço de categorias analíticas, nas quais foram agrupadas as produções por suas unidades de sentido, sustentadas pelos pressupostos da objetividade, sistematização e inferência.

Após essa triagem, das 17 (dezessete) publicações inicialmente levantadas, apenas 06 (seis) se mostraram condizentes com ambas as temáticas centrais da presente pesquisa e foram agrupadas em categorias, a saber: 1) *formulação e/ou análise do discurso de propostas curriculares de redes municipais de ensino*, 2) *currículo de formação docente para a Educação Infantil* e 3) *currículo e datas comemorativas na Educação Infantil*, as quais apresento sistematizadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados do *corpus* investigativo – artigos e pôsteres dos GTs ANPED

(continua)

REUNIÃO CIENTÍFICA/ANO	GT/EIXO	TÍTULO	AUTOR(A)
32ª reunião nacional da ANPED – 2009	GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	“Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil.”	WIGGERS, Verena
32ª reunião nacional da ANPED – 2009	GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	“Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente.”	KIEHN, Moema de Albuquerque
32ª reunião nacional da ANPED – 2009	GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	“Educação de crianças, docência e processos de subjetivação”	BUJES, Maria Isabel Edelweiss
37ª reunião nacional da ANPED - 2015	GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	“Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental”	RIBEIRO, Edinéia Castilho

Tabela 1 – Dados do *corpus* investigativo – artigos e pôsteres dos GTs ANPED
(conclusão)

REUNIÃO CIENTÍFICA/ANO	GT/EIXO	TÍTULO	AUTOR(A)
38ª reunião nacional da ANPED - 2017	GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	“Datas comemorativas – uma construção ideológica que persiste na Educação Infantil”	MAIA, Marta Nídia Varella Gomes
38ª reunião nacional da ANPED - 2017	GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	“Regulação da política pública de Educação Infantil em Belo Horizonte: reflexões sobre a proposta curricular.”	PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha

Fonte: Autora (2019)

A primeira categoria, intitulada “*Formulação e/ou análise do discurso de propostas curriculares de redes municipais de ensino*” apresentou um total de 03 (três) trabalhos, todos integrantes do GT 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos). As publicações de Wiggers (2009), Ribeiro (2015) e Pinto (2017) abarcam em suas análises aspectos relacionados aos contextos políticos em que são gestadas as propostas curriculares, reafirmando o currículo enquanto artefato cultural, produzido nas e pelas relações sociais. Rupturas e permanências nas concepções de criança e infância, embates entre pedagogias diretas e não-diretas, além de discussões sobre as disparidades estruturais e curriculares entre creche e pré-escola marcaram as problematizações levantadas em ambos os trabalhos.

A dicotomização entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é levantada como uma reflexão urgente no trabalho de Pinto (2017), que aponta uma desarticulação no processo de transição entre estas etapas da Educação Básica no que se refere à concepção de criança/aluno, polarizada e fragmentada nos discursos das propostas curriculares, ora como um “vir a ser”, ora como protagonista, participativa e produtora de cultura. Também tece considerações quanto aos fundamentos que norteiam as ações docentes, ainda marcadas por um viés preparatório e instrumentalizador em ambas as etapas.

A escola como espaço de multirregulação ganha centralidade nos trabalhos de Wiggers (2009) e Pinto (2017) que, ao analisarem as políticas curriculares de Educação Infantil, evidenciaram a intercessão entre controle e autonomia que permeiam os processos de recontextualização curricular a nível local. Os trabalhos expressam também os confrontos e as tensões que circundam o campo do currículo da Educação Infantil, apontando desafios como a estrutura e funcionamento dos serviços ofertados em creches e pré-escolas, a formação

específica para seus profissionais e a construção de uma proposta curricular que contemple as especificidades das crianças pequenas.

A curricularização e os modos de produção das subjetividades docentes e infantis foram a tônica central da categoria “*Currículo de formação docente para a Educação Infantil*”, composta por 02 (dois) trabalhos, ambos integrantes do GT 7 (educação de crianças de 0 a 6 anos). As produções de Bujes (2009) e Kiehn (2009) seguiram uma vertente pós-estruturalista, suscitando o enlace de discursividades que delineiam pensares e fazeres sobre o currículo, atravessados pela ordem do saber e do poder, numa trama ideológica, política, social e institucional.

O debate em torno dos elementos constitutivos do currículo de formação docente para a Educação Infantil elencou, nestes trabalhos, modos de ser docente fortemente influenciados por um modelo escolarizante, peculiar do Ensino Fundamental. Esta secundarização da Educação Infantil, explícita ou implícita, reitera ajustamentos e incorporações de lógicas instituídas a um amplo governmentamento e captura da infância pelo sistema de educação.

No âmbito da única pesquisa que compôs a terceira categoria, intitulada “*currículo e datas comemorativas na Educação Infantil*”, as proposições de Maia (2017) circundaram a produção e manutenção de comemorações de caráter moral, consumista e político na Educação Infantil, analisando como essa construção ideológica curricular em muitos casos, ainda se organiza por datas comemorativas do calendário civil e religioso.

Importantes questões sobre nacionalismo e infância são apontadas no trabalho, atentando para a expressiva presença de datas comemorativas no cotidiano das práticas em Educação Infantil, reduzidas a estereótipos, vazias de reflexões acerca de sua origem, função, ou mesmo necessidade, o que acaba por relegar as culturas e histórias sociais das crianças a um segundo plano, em detrimento de um formato de currículo único, modelado e inquestionável.

Embora sinalize a legislação como passo importante para a garantia de direitos das crianças, Maia (2017) considera a ausência de políticas para a infância e a indefinição sobre concepções e práticas específicas da Educação Infantil como lacunas teóricas e sociais para um currículo de bases mais significativas.

Reafirma ainda, a necessidade de desnaturalização de um currículo transmissivo, que se intitula neutro e apolítico, estável e isento, e vislumbra o cotidiano escolar como *lócus* imbricado pelos projetos, contradições, (des)conhecimentos possíveis de mobilizar os sujeitos à superação deste formato artificial, passando a atribuir ênfase às demandas das crianças, à pluralidade de suas histórias e culturas.

É interessante notar que todos os trabalhos selecionados foram publicados no GT 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos), sendo que neste período, 161 (cento e sessenta e um) trabalhos, entre artigos e pôsteres, foram publicados no GT 12 (currículo), mas nenhum diz respeito especificamente às questões ligadas ao currículo da Educação Infantil. O trabalho de Maia (2017) atribui o distanciamento entre a produção sobre currículo em geral e as produções sobre currículo da Educação Infantil a um isolamento da área, o que vê sob duas perspectivas: a busca por construção e reafirmação da identidade da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, o resguardo de influências de outros segmentos, como o Ensino Fundamental.

Dadas estas considerações, no que diz respeito a pesquisas ligadas ao cotidiano escolar da Educação Infantil como propulsor dos estudos curriculares, apenas um trabalho foi identificado, o que mobilizou a ampliação do universo de buscas.

Na intenção de aprofundar esta investigação, também estabeleci o exercício de análise de dissertações, mapeadas no portal da CAPES, relacionadas aos campos da presente pesquisa – currículo e Educação Infantil, realizadas no mesmo período: 2009-2018. Nesse processo, me aproximei dos aspectos e dimensões que vêm sendo privilegiados nas produções mais recentes em programas de pós-graduação no Brasil.

Ao construir um inventário singular de tais produções científicas e analisar suas perspectivas, foi possível mapear conhecimentos e relações abordadas nas mesmas, reafirmando, neste movimento, as possibilidades e interesses de autoria desta pesquisa enquanto contribuição ao conhecimento já disponível.

Cabe salientar que os procedimentos definidos para esta coleta seguiram as seguintes etapas: a) definição dos descritores de busca; b) levantamento dos títulos contemplando os descritores pesquisados; c) análise dos resumos das dissertações consideradas relevantes, procurando aquelas que realmente dialogavam com a linha de pesquisa pretendida; d) leitura da introdução, metodologia e considerações finais dos trabalhos; e) sistematização das publicações a partir dos principais conceitos abordados; g) análise e elaboração de categorias a partir das considerações relevantes encontradas.

Em levantamento inicial 18 (dezoito) dissertações foram identificadas, porém, após a leitura atenta da introdução, metodologia e considerações finais, apenas 06 (seis) pesquisas apresentaram enfoque nas temáticas currículo e Educação Infantil, sendo estas selecionadas para compor o *corpus* desta investigação, o qual apresento na Tabela 2. Após essa triagem, organizei as 06 (seis) dissertações em duas categorias, a partir de seus enfoques centrais, a saber: 1) *reflexões sobre o ensino na Educação Infantil* e 2) *construção curricular enquanto edificação cotidiana*.

Tabela 2 - Dados gerais do *corpus* investigativo – dissertações do Portal da CAPES

UNIVERSIDADE	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	2010	“Análise da implantação de um currículo para a Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas.”	SILVA, Viviane Aparecida
Universidade Federal do Amazonas - UFAM	2011	“A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano.”	CARVALHO, Raquel Neiva de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2012	“Conteúdos na Educação Infantil: tensões contemporâneas”	FERREIRA, Bruna Santos
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	2014	“O lugar dos conteúdos na Educação Infantil: dos textos aos contextos”	STEIN, Elisia Kasprowicz
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	2017	“Educação Infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local.”	ZWETSCH, Patrícia dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	2018	“O currículo da Educação Infantil em Mossoró-RN: uma investigação na perspectiva da pesquisa-ação .”	NASCIMENTO, Luzilene Fontes do

Fonte: Autora (2019)

As pesquisas de Ferreira (2012) e Stein (2014) questionam a configuração do ensino na Educação Infantil enquanto modelo subordinado à adaptação de conteúdos pensados para crianças maiores, marcado por um viés escolarizante e preparatório para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, as duas dissertações da categoria “*Reflexões sobre o ensino na Educação Infantil*” sinalizam a trajetória da ação educativa na Educação Infantil numa perspectiva compensatória, em que as classes pobres deveriam se apropriar da cultura dominante como estratégia para combater o fracasso escolar.

Ferreira (2012) situa o descrédito e a desvalorização atribuídos às instituições de Educação Infantil a seu caráter inicial, focado no atendimento assistencialista, considerando o cuidado de crianças uma atividade ainda menosprezada socialmente em nosso país. Em sua pesquisa, articula esta questão à busca incessante por um *status* educacional para a Educação Infantil, vislumbrando no reconhecimento pedagógico uma possibilidade de combater tal depreciação. Nesse processo, a adoção de um viés atrelado ao do Ensino Fundamental explicaria a ideia de que na Educação Infantil o trabalho pedagógico docente limita-se a ensinar

conteúdos para preparar as crianças à etapa seguinte, numa lógica em que o cuidado fica relegado a outros profissionais que não os professores.

Stein (2014) propõe pensar conteúdo numa perspectiva que leve em consideração a participação ativa das crianças e não rigidamente planejado num currículo adultocêntrico. Assim, contempla uma significação de conteúdo como tudo que seja ensinado, fugindo da ideia de uma grade pré-estabelecida e gradual a ser transmitida pelo professor e aprendida passivamente pelos alunos.

Ambas pesquisas sustentam uma necessária ressignificação/transformação da pedagogia, no sentido de acompanhar as evoluções nas concepções de criança e aprendizagem, abarcando estas construções histórico-culturais para a partir delas, reinventá-las. Também suscitam reflexões acerca da oscilação entre adoção/seleção ou negação/exclusão dos conteúdos nas propostas curriculares da Educação Infantil, apontando como fator determinante das tensões contemporâneas relacionadas ao currículo da Educação Infantil a coexistência de concepções e entendimentos sobre o conceito de conteúdo.

A categoria “*Construção curricular enquanto edificação cotidiana*” englobou, nas produções de Silva (2010), Carvalho (2011), Zwetsch (2017) e Nascimento (2018) argumentos centrados no processo de construção curricular em que os sujeitos da ação são os protagonistas de sua elaboração.

O conjunto de pesquisas dessa categoria também trouxe argumentos no que tange à importância da centralidade curricular na criança, que precisa ser compreendida e valorizada nas experiências, brincadeiras e interações latentes pelos movimentos e demandas vividos/percebidos por e com elas.

Para além dos clichês assistencialistas ou educacionais, as produções apontam novos rumos delineados na/para a Educação Infantil ao articular educação e cuidado, percebendo as crianças como sujeitos ativos e produtoras de cultura e os docentes como protagonistas que intencionalmente planejam temas-assuntos-linguagens para/com o grupo de alunos.

Nesse sentido, Silva (2010) aborda a dissolução de fronteiras entre o currículo formal e o currículo vivido, situando a construção curricular a partir das macropolíticas transformadas em micropolíticas em cada espaço institucional, considerando a participação docente, a percepção das crianças, suas manifestações culturais em relação de autoria.

As quatro dissertações elencam a relevância de pesquisas envolvendo o currículo da Educação Infantil, embora apresentem enfoques complementares acerca desta questão: enquanto Silva (2010) sinaliza um necessário aprofundamento nos estudos sobre práticas pedagógicas para crianças até três anos, na intenção de ampliar a valorização das culturas

infantis, Carvalho (2011) indica a recente ampliação de pesquisas sobre e com as crianças, sobretudo a partir da década de 1990 com o início dos estudos sobre o cotidiano, como fator positivo para a percepção de infância como fenômeno histórico-social não-naturalizado capaz de redimensionar a Educação Infantil e seu papel de educar e cuidar.

Acerca do despontamento de pesquisas no campo da Educação Infantil, Nascimento (2018) corrobora com as discussões elucidando que estas ocorreram especialmente a partir das últimas duas décadas, período em que o contexto político-social brasileiro fomentou avanços nas políticas para as crianças pequenas, centradas em questões inerentes às infâncias e à Educação Infantil. A pesquisa de Zwetsch (2017) por sua vez considera necessária a realização de pesquisas que contribuam para ressignificar o caráter pedagógico e educacional da Educação Infantil, tendo em vista a emergência de programas governamentais com discursos de reestruturação para esta etapa fundamentados em pressupostos assistencialistas ou focados na escolarização/alfabetização na Educação Infantil.

Em sua argumentação, Zwetsch (2017) atenta para os movimentos de expansão de vagas na contramão da qualidade pedagógica, enfatizando que promover o acesso à Educação Infantil não é garantia de priorizar aspectos como infraestrutura, proposta pedagógica, formação e condição de trabalho para professores e demais profissionais, dentre outros aspectos que constituem o currículo da Educação Infantil, seus movimentos, ações e tensões vividas no contexto escolar.

A pesquisa de Nascimento (2018) se mostra crítica sobre a operacionalização de experiências pedagógicas norteadas pelas DCNEIs quando boa parte do professorado é fruto do cerceamento dos movimentos, de uma educação voltada à obediência em detrimento do questionamento, da curiosidade ou autonomia, alertando para a necessidade de impregnação e reflexão docente acerca dos novos paradigmas e concepções que envolvem os modos como as crianças aprendem e interagem, uma incorporação teórico-prática que considera fundamental para a qualificação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Essa produção é a única no conjunto de pesquisas levantadas que busca a pesquisa-ação como caminho metodológico por meio do qual são provocadas interconexões entre cenários, estruturas e sujeitos, pressupondo uma ação coletiva-formativa com potencial pedagógico para pesquisador e sujeitos da ação. Assim, Nascimento (2018) aborda a pesquisa-ação como terreno fértil em situações e fenômenos complexos que precisam ser considerados em suas nuances, compreendido em seus fatores propulsores ou influenciadores, a partir de óticas/perspectivas diversas, tomadas como dimensões conclusivas e potencializadoras para novas investigações.

Ao construir um inventário singular de produções científicas no campo do currículo da Educação Infantil e analisar suas perspectivas, mapeei conhecimentos e relações abordadas nas mesmas, reafirmando, neste movimento, as possibilidades e interesses de autoria em desenvolver uma pesquisa a nível de mestrado que possa contribuir com a renovação dos conhecimentos já disponíveis.

Assim, as produções mapeadas serviram como referências relevantes para a fundamentação teórica da dissertação e como lente para os (re)arranjos em seus enfoques e encaminhamentos, aspectos que passo a destacar na próxima seção.

3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Assumir uma perspectiva crítico-emancipatória ao realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa em educação, mobilizou o diálogo e a inquietude em torno de algumas questões de certa maneira, imprevisíveis. Desde o início, a perspectiva adotada neste estudo teve a intenção de contribuir para a desnaturalização do paradigma da ciência moderna, dos dogmas e entendimentos generalizáveis, das certezas e verdades que se dizem neutras, lançando mão da subjetividade e do contraditório tanto nos referenciais quanto nas ações e análises.

Na contramão de uma racionalidade cognitivo-instrumental, sustentei os olhares, caminhos e discussões desta pesquisa nos pressupostos das pedagogias críticas. Isso implica em despertar para a lógica regulatória que, muitas vezes, envolve o ensino - e a pesquisa - e buscar superá-la, buscar atribuir protagonismo aos sujeitos enquanto agentes de mudanças e transformações (CARBONELL, 2016), atentando para o que Freire denominou “curiosidade epistemológica”, assumindo os riscos do inacabamento, numa essência inquieta, crítico-curiosa, viva, consciente de que:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

É nesse sentido que essa pesquisa a nível de mestrado se configurou para mim como um convite-desafio: um convite porque, por toda minha trajetória profissional ligada à Educação Infantil, o encanto pela área e a possibilidade de colaborar com a construção e a resignificação de conhecimentos foi um compromisso que decidi assumir; um desafio porque diante das urgências, pressões e desmontes que circundam a educação em nosso país, só a intenção de realizar uma pesquisa sobre o currículo da Educação Infantil a partir das pessoas, do cotidiano, da potencialização das micropolíticas foi uma ousadia e tanto! Partindo dos postulados já elencados para esta pesquisa, tive como **objetivo geral investigar os desafios e as possibilidades que atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil.**

Visando um entendimento mais aprofundado do campo, complementei com os seguintes objetivos específicos: refletir sobre concepções e enfoques curriculares que perpassam o ensino na Educação Infantil, além de analisar os atravessamentos das políticas curriculares para a Educação Infantil e as possíveis relações entre os movimentos de (re)invenção curricular e elementos de inovação pedagógica na perspectiva emancipatória.

Assim, na tentativa de aproximar a leitura crítica com a sensibilidade do real, trilhei caminhos singulares, lançando mão dos fundamentos da pesquisa qualitativa, (re)criando sentidos inspirada na metodologia da pesquisa-ação, processo que ilustro na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Caminhos da pesquisa



Fonte: Autora (2019)

Nesses caminhos, preocupei-me, principalmente, em assumir a rigorosidade e a complexidade que a perspectiva crítica exige, tomando a decisão de privilegiar nesta investigação uma postura ética na participação e emancipação dos indivíduos, os quais assumiram a condição de sujeitos e não de objetos da pesquisa.

Cabe salientar ainda que, com a escolha da metodologia de pesquisa e dos sujeitos representativos, não busquei a construção de um consenso, mas a pluralidade de ideias, que, por sua natureza incerta, processual, reconstrutiva, ganhou sentidos contextuais à medida que os debates foram promovidos em espaço de ressignificação dos fenômenos pesquisados.

“Não se trata, portanto, propriamente de uma coleta, como se o dado ali estivesse à espera de ser capturado, mas sim de captar os significados que emergem no aqui e agora da situação de pesquisa, à medida que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto”, transitando de uma costumeira epistemologia da resposta para uma epistemologia da construção (GUI, 2003, p. 139).

Tomo de empréstimo o desplanejamento de que Lopes e Macedo (2011) falam, para situar a construção de dados, etapa da investigação recursiva por sua natureza epistemológica que se deu no e com o próprio processo de pesquisa, enriquecido pelo cotidiano pulsante da EMEI Zezé Tavares, *locus* investigativo.

Quando falo em desplanejar, é importante esclarecer que não significa assumir uma postura licenciada ou descompromissada, mas uma perspectiva de abertura à dúvida, de quem se inquieta e desconfia dos planos criados para tentar apreender uma realidade sempre em movimento. Desplanejar no sentido de ancorar-se em princípios “[...] capazes de denotar a ação dos sujeitos em direção ao conhecimento que lhe seja significativo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 66), de se aventurar a construir as etapas de uma pesquisa com e a partir do cotidiano e dos sujeitos da ação.

Por isso, no processo de comunicar os muitos (entre)laçamentos curriculares pesquisados e vividos, procurei manter-me atenta ao equilíbrio

[...] entre a linguagem da crítica – que analisa as diversas e complexas relações de poder, interesses, discursos, estruturas, tensões e contradições que operam no interior da instituição escolar, e que causam situações de sofrimento, opressão, injustiça e desigualdade – e a linguagem da possibilidade, que traz confiança e favorece a mediação e a ação humana para gerar experiências culturais alternativas e espaços de transformação e emancipação social [...] (CARBONELL, 2016, p. 55)

Nesta breve introdução, procurei elencar aspectos gerais sobre os caminhos investigativos vividos, para, na continuidade, dar um mergulho mais fundo nesse intenso processo. A opção

pela sequência das seções se deu pela intenção de que o leitor transite e compreenda os processos investigativos que geraram a presente pesquisa.

Assim, neste capítulo, procuro situar os contextos de produção desta pesquisa e, por isso, explico características e questões referentes ao município de Bagé, à rede municipal de ensino e, especificamente, à Educação Infantil e à Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares.¹¹

Apresento ainda os sujeitos da ação que se envolveram ativamente nesta investigação, professoras, funcionárias e gestoras que, por seu compromisso e forte ligação com a trajetória da instituição, aceitaram ter exposto seu nome real nesta pesquisa.¹²

Para fomentar esse processo de autoria compartilhada, lancei mão das ferramentas da pesquisa-ação, a fim de que as vozes, perspectivas, concepções e práticas dos sujeitos no campo do currículo da Educação Infantil ganhassem destaque enquanto (re)criação alicerçada nas demandas cotidianas e na ação-reflexão-ação.

Por fim, na última seção deste capítulo, situo a construção do *corpus* investigativo, recheado de significantes e significados e exponho as perspectivas analíticas que assumi a partir da Análise Textual Discursiva, fomentada pelo uso do *software* ATLAS.ti.

Nessa narrativa, aberta e contínua, procurei fundamentar decisões e perspectivas, documentar as idas e vindas, os (des)caminhos que trouxeram essa pesquisa até a presente configuração temporária-final, tantas vezes rearranjada e muitas outras ainda por rearranjar não fosse a imposição do tempo, com seus prazos, datas e limites.

3.1 O município de Bagé e a educação: contextos da pesquisa

Município situado na microrregião da campanha meridional gaúcha, Bagé localiza-se a quase 400 km da capital do Estado. A rainha da fronteira¹³, como é carinhosamente chamada, tem população estimada em 119.539 habitantes segundo dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e pequenas Empresas (SEBRAE/RS), em levantamento referente ao ano de 2017.

Vizinha de sete municípios menores, Dom Pedrito, Aceguá, Pinheiro Machado, Hulha Negra, Caçapava do Sul, Candiota e Lavras do Sul, Bagé tem sua economia baseada

¹¹ Conforme TCLE, em apêndice B, houve a liberação para a utilização do nome real da escola, concedida pela diretora da instituição e pela diretora geral da Secretaria Municipal de Educação Bagé.

¹² Conforme TCLE, em apêndice A.

¹³ A cidade de Bagé tem esse apelido devido à proximidade com o Uruguai, cerca de 60km e também pelo destaque histórico em relação ao rebanho da pecuária quando comparada aos demais municípios do limite meridional do Brasil nos anos 1920. (GUTIERREZ; NEUTZLING, 2011).

especialmente na atividade rural na área da agricultura e da pecuária e, na área urbana, no comércio local.

Figura 2 – Localização do município



Fonte: Wikipedia¹⁴ (2019)

A história do município é ligada a conflitos e batalhas entre jesuítas, índios guaranis, lusitanos e espanhóis. A região também foi palco de disputas territoriais, como a Guerra Cisplatina, a Revolução Farroupilha e a Revolução Federalista, além de cenário da proclamação da república rio-grandense.

A origem do município, de raiz luso-hispânica, remonta a concessão das primeiras sesmarias, doadas aos combatentes, após os conflitos pelas disputas de territórios. Estas sesmarias contribuíram para a organização da atividade econômica local, fortemente baseada na criação de gado e na produção agrícola, estes favorecidos pela topografia e pelo relevo, marcadamente caracterizados por colinas, vales, vastas e belas planícies, típicas do pampa gaúcho. (BAGÉ¹⁵, 2013, p. 03)

Seu clima temperado, com temperaturas na média de 13 a 17 graus Celsius garante a variedade de paisagens e espécies nativas da região, características do bioma pampa com suas coxilhas, banhados e campos de gramíneas.¹⁶

Atualmente, Bagé é considerada uma das treze cidades históricas do Rio Grande do Sul e preserva em suas ruas e casas as marcas da colonização: muitos são os prédios históricos com características arquitetônicas ricas em detalhes e adornos, especialmente nas fachadas.

¹⁴ WIKIPEDIA. Localização do município de Bagé. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Bag%C3%A9#/media/Ficheiro:Locator_map_of_Bag%C3%A9_in_Rio_Grande_do_Sul.svg. Acesso em: 26 jun. 2019.

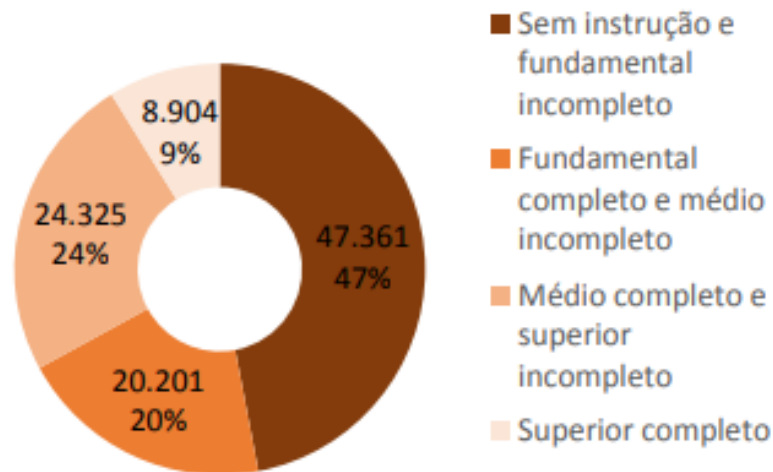
¹⁵ O Documento Norteador das Práticas Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Bagé foi construído, ao longo do ano de 2011, pelo departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação em colaboração com os professores da referida rede.

¹⁶ Dados extraídos do Inventário Nacional de Referências Culturais – Lidas campeiras na região de Bagé (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013).

Conforme o Censo 2010, o índice de desenvolvimento humano de Bagé alcançou a casa de 0,895, o que segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) significa alto desenvolvimento humano.¹⁷ Em contrapartida, o levantamento “Perfil das cidades gaúchas - Bagé” (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DO RIO GRANDE DO SUL, 2019) situa o município com desenvolvimento socioeconômico médio, em referência ao ano de 2015, ocupando a 327ª posição no estado¹⁸. Os dados apontam ainda que os indicadores de educação, renda e saúde, que perfazem o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE), aumentaram no período de 2007 a 2015.

No que se refere à educação, a taxa de escolaridade da população com 10 anos de idade ou mais ainda é alarmante: cerca da metade da população nunca frequentou a escola ou não concluiu o Ensino Fundamental.

Figura 3 – Escolaridade da população de Bagé – dados relativos à 2010



Fonte: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Sul (2019)

Campos (2013), em seu artigo “Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas” alerta sobre o significativo processo de expansão de matrículas nas etapas do Ensino Fundamental e Médio nas últimas décadas em diversos países. Na pesquisa ela indica ainda um crescente deslocamento da preocupação com o acesso para a qualidade da educação, ao passo

¹⁷ Este índice considera renda, educação e saúde como três dimensões básicas para o desenvolvimento humano. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em <https://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/Atlas%20dos%20Municipios/undp-br-idhm-brasileiro-atlas-2013-min.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

¹⁸ De um total de 497 municípios.

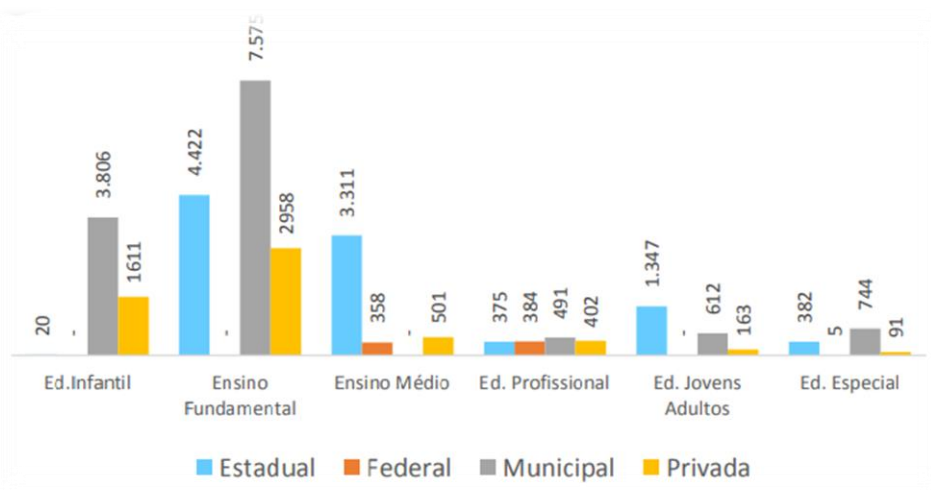
que problematiza contradições relacionadas às demandas e ofertas que invisibilizam as necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos, além de um “[...] descompasso entre as metas das reformas e a disponibilidade de recursos públicos [...]” (CAMPOS, 2013, p. 26).

Em Bagé, a oferta de Educação Básica atualmente acontece em 127 estabelecimentos de ensino. A Educação Infantil é atendida em 74 escolas da rede municipal, 52 da rede privada e 01 da rede estadual de ensino. O Ensino Fundamental é ofertado em 60 escolas, sendo 38 pertencentes à rede municipal, 17 à rede estadual e 05 à rede privada de ensino, enquanto apenas 14 escolas atendem turmas do Ensino Médio, 10 da rede estadual, 03 privadas e 01 instituição federal.

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada em 21 instituições bageenses, sendo 10 estaduais, 08 municipais e 03 particulares; já a Educação Profissional é desenvolvida em 07 estabelecimentos, 03 estaduais, 02 privados, 01 federal e 01 municipal.

Dados do SEBRAE/RS (2019) apontam ainda a relação de matrículas de alunos no município de Bagé em 2018, conforme ilustrado na figura 4.

Figura 4 – Número de alunos em Bagé – matrícula inicial 2018



Fonte: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Sul (2019)

A partir da análise quantitativa destes dados foi possível perceber que, do total de matrículas no ano de 2018, 5437 foram na etapa da Educação Infantil, o que representa cerca de 18%; desse montante, 3806 alunos foram matriculados na rede municipal, o que representa 70% das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses atendidas no município.

Ciente de que a expansão de vagas na Educação Infantil é apenas um dos indicadores relevantes de serem analisados nesse contexto, que não configura em si qualidade, mas pode representar importantes questões a serem debatidas, trago, na próxima seção, dados relacionados especificamente à configuração da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Bagé.

3.1.1 A Educação Infantil na rede municipal de ensino de Bagé

A Educação Infantil brasileira tem vivido uma expansão nas últimas décadas, tanto no que se refere ao acesso, quanto aos avanços legais, à elaboração de políticas curriculares, à ampliação de pesquisas e publicações ligadas à reformulação de concepções, enfoques privilegiados, reflexões sobre a docência, a aprendizagem, o ensino, entre tantas outras demandas latentes na busca por uma identidade que ressignifique a primeira etapa da educação básica a partir de suas próprias características e intencionalidades.

O direito à educação desde o nascimento é uma conquista recente, fruto de muitas lutas e transformações sociais que, a passos lentos tem reinventado concepções, funções e contornos da Educação Infantil (NUNES; CORSINO, 2012). Nesse sentido, múltiplas são as realidades em que, ao longo dessa história, e ainda hoje, se efetiva o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, vinculado às concepções que norteiam os pensares sobre estas instituições e as condições em que se efetivam suas práticas.

Os estudos de Trindade¹⁹ (2015) e Nunes²⁰ (2017), ancorados no contexto da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Bagé, trazem dados, informações e contextos relevantes para as discussões desta seção. Enquanto a pesquisa de Trindade (2015) prioriza as questões ligadas à efetivação da inclusão nas EMEIs de Bagé, Nunes (2017) centra suas discussões no processo de readequação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das referidas escolas a partir da implementação das DCNEIs.

¹⁹ TRINDADE, Alexandra Paz. Efetivação da Inclusão nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Bagé-RS. 81 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Programa de Pós-graduação em Educação, Jaguarão, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/362/1/Alexandra%20Paz%20Trindade.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

²⁰ NUNES, Lenise Maraschin. As propostas pedagógicas das escolas municipais de Educação Infantil do Município de Bagé-RS, a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 230 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande - FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/btdt/0000011956.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Trindade (2015) alerta para o salto na abertura de vagas na creche na década 2005-2014 em Bagé, salientando que, neste mesmo período, o crescimento das matrículas na pré-escola se deu de forma linear. Pontua que, embora configure um direito legal, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, pela LDB 9.394/96, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), o direito à Educação Infantil continua sendo um desafio para o poder público.

Tabela 3 – Matrículas na Educação Infantil por etapa – Bagé 2009 - 2018

	2009	2012	2014	2016	2018
Creche	866	1246	1538	1683	1575
Pré-escola	1710	1523	1606	1918	2153

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Censos escolares (2019)

Em Bagé, conforme informações fornecidas pelo setor de Educação Infantil do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED), as turmas de crianças de 0 a 3 anos – berçários e maternas, que compõem a etapa creche – são atendidas especificamente nas 24 (vinte e quatro) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Já as turmas de pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, são atendidas tanto nas EMEIs quanto junto às Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

Embora seja notável a ampliação de vagas na última década, ilustrada conforme Tabela 3, especialmente na etapa da creche continua sendo um desafio para Bagé e para boa parte dos municípios²¹ alcançar a meta de acesso, estabelecida pelo PNE 2014, de universalizar o acesso à pré-escola até 2016 e de atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024.

O Plano Municipal de Educação de Bagé, publicado via Lei Municipal nº5.534, em agosto de 2015 estabelece desafios ainda maiores à Educação Infantil municipal, determinando, por exemplo, a ampliação do acesso a 70% das crianças de 0 a 3 anos até 2024 e a formação de 100% dos professores em nível superior até 2020.

É notável que o déficit de vagas para a creche é uma das grandes urgências no quadro da Educação Infantil, porém a elevação na qualidade dos estabelecimentos, atendendo a padrões mínimos de infraestrutura previstos na legislação e a formação dos profissionais que atuam

²¹ TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul em 2016-2017. TCE/RS, 2018. Disponível em: https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2016_2017/analise_geral_2016_2017.pdf. Acesso em: 11 maio. 2019.

tanto na creche quanto na pré-escola também são aspectos importantes estabelecidos em lei como demandas prioritárias.

Nesse sentido, Campos (2000), no prefácio do livro “Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios”, aponta como preocupação premente:

Os temas do financiamento, da municipalização, do currículo, da formação de professores, da gestão, da participação das famílias e da comunidade, dos critérios de qualidade, da avaliação de resultados, do material didático, da organização dos sistemas, da legislação, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, entre outros, não podem mais passar ao largo da Educação Infantil e devem aí englobar também as creches. (CAMPOS, 2000, p. 02)

A municipalização e a conseqüente transferência de encargos que as políticas educacionais efetivaram desde o estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica continuam sendo pontos de interrogação para o presente-futuro das creches e pré-escolas. A preocupação com a qualidade no atendimento educacional à primeira infância é diretamente atravessada pelas condições de efetivação desse direito das crianças brasileiras.

Nas palavras de Corsino (2012, p. 04):

A institucionalização das crianças pequenas é uma realidade que precisa ser pensada pelas políticas públicas, tanto em relação à democratização do acesso, já que o Estado brasileiro ainda não consegue atender à demanda por creches e pré-escolas públicas e gratuitas, quanto à garantia de sua qualidade.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, implicou na redistribuição de recursos focalizados no financiamento do Ensino Fundamental, enquanto as demais etapas da Educação Básica ficaram restritas às condições das receitas tributárias dos municípios e Estados, em suas disparidades e desigualdades sociais-regionais.

Entre avanços e percalços, a conquista da inserção da Educação Infantil junto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2006, fruto de lutas e mobilizações de diferentes entidades e movimentos, significou respaldo para o financiamento de creches e pré-escolas e a possibilidade de ampliação e melhoria de seu atendimento “[...] o que exige uma série de medidas político-pedagógico-administrativas [...] são necessários estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, construção e adequação de espaços, aquisição de equipamentos e materiais, [...] entre outras demandas.” (CORSINO, 2012, p. 02).

Nesse contexto, a implementação de políticas nacionais de apoio financeiro e técnico, vinculadas às políticas locais, embora importantes, ainda são precárias, tendo em vista as

gigantescas demandas por acesso e qualificação no atendimento da Educação Infantil. Muitos ainda são os distanciamentos que emergem no processo de constituição da Educação Infantil entre o amadurecimento de concepções, o estabelecimento de compromisso e sua efetivação em nosso país.

Nunes²² (2017, p. 63) traz em sua dissertação dados relevantes no que se refere ao histórico de ações relacionados à Educação Infantil no município de Bagé, destacando que: “A política educacional para creches e pré-escolas vem sendo pensada desde o ano de 2001, quando as mesmas passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.”. Elenca ainda estudos a nível de rede que, no período de 2001 a 2014, tiveram como base documentos orientadores para as práticas nas escolas de Educação Infantil, como os RCNEIs e as DCNEIs.

Em contrapartida, o estudo aponta fragilidades no que se refere à efetivação dos pressupostos das DCNEIs nos projetos político-pedagógicos da maioria das EMEIs que compõem a referida rede, alertando lacunas e contradições no que se refere ao processo de apropriação, ressignificação e tomada de decisão pelas escolas.

Nessa direção, um estudo anterior²³ apontou o quanto o campo da Educação Infantil configura-se terreno fortemente atravessado por uma lógica regulatória, em que, muitas vezes, há uma colonização de discursos, alicerçados em normas, metas, técnicas e centralização de decisões, que desconsidera os sujeitos – professores, crianças, comunidade escolar – suas vozes e pensamentos:

A imposição de uma visão particular de currículo implicada em relações de poder vem suprimindo a liberdade e a autonomia dos docentes de seu exercício político-pedagógico, relegando a estes uma execução técnica e vazia de sua professoralidade. Nesse cenário, o campo da Educação Infantil vem sendo terreno de disputas, atravessadas pela lógica neoliberal, assumida em modelos escolarizantes e reforçada por discursos oficiais, que assumem a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade como estratégia social, [...] visando elevar a produtividade do trabalhador/cidadão futuro. (RORATO; MELLO, 2019, p. 324)

Barbosa (2010a) também levanta questões pontuais para este debate no que se refere às finalidades das propostas curriculares, seus referenciais e orientações, bem como enfoques e/ou invisibilidades, estudo feito a partir do mapeamento de quarenta e oito (48) propostas

²² A referida dissertação teve como objetivo compreender de que forma ocorreu a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs nos projetos político-pedagógicos das escolas de educação infantil do município de Bagé/RS.

²³ RORATO, Adriana; MELLO, Elena Maria Billig. Projeto político-pedagógico: um diálogo sobre singularidade e resistência na educação Infantil. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/11493>. Acesso em: 02 jun. 2019.

pedagógicas de municípios brasileiros, alertando para o cenário de ausência de uma discussão mais contundente acerca da complexidade do campo do currículo da Educação Infantil com alguns questionamentos: “Seria o controle social o currículo da escola? Seria o conhecimento científico sistematizado o currículo da professora? As questões relativas aos contextos, à subjetividade e à cultura representam aquilo que é central no currículo para as crianças? O currículo é o documento ou o encontro?” (BARBOSA, 2010a, p. 07).

Acompanhar as múltiplas facetas que impactam a Educação Infantil enquanto condição de direito das crianças remete a pensar na necessidade de assumir e enfrentar “[...] o descompasso entre o dito, o escrito e o realizado [...]” (BARRETO; ANGOTTI, 2009, p. 157), buscando estabelecer compromissos, decisões e atitudes coerentes com as responsabilidades dos sujeitos educativos em suas diferentes esferas.

Para além da oferta e do acesso, buscar condições para a permanência, a qualidade, a mudança da cultura sobre as infâncias, as crianças, a Educação Infantil e seus profissionais perpassa a ressignificação de discursos e ações em seus contextos sócio-histórico-político-culturais, aspectos que, nesta pesquisa, trago entrelaçados à uma perspectiva horizontal nas relações de protagonismo e potência dos tempos-espacos-sujeitos da ação, questões priorizadas na próxima seção deste capítulo.

3.1.2 O *lócus* em foco: a EMEI Zezé Tavares

A criação da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares data do ano de 2007, quando foi firmada uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Bagé e a Santa Casa de Caridade do município a fim de atender à demanda de Educação Infantil tanto da comunidade da zona central da cidade, quanto dos funcionários da Santa Casa, que até então eram atendidos em uma pequena creche custeada pela instituição.

Após ser firmado o referido convênio, a escola passou a localizar-se em dependências anexas ao hospital, atendendo cerca de 65 crianças, em turmas de berçário, maternal 1 e 2 em turno integral, e pré-escola nível 1 em turno parcial.

Um horário diferenciado era ofertado devido ao convênio com a Santa Casa, sendo que os filhos de funcionários do hospital podiam permanecer na escola durante o turno de trabalho dos pais, ingressando a partir das 7 horas da manhã e permanecendo até o final do expediente dos pais, às 19 horas. Este atendimento também era ofertado aos sábados e, as crianças acompanhavam a escala de trabalho dos pais, alternando turnos conforme a necessidade da família.

Conforme a redação do projeto político-pedagógico da EMEI Zezé Tavares:

A partir de 2014, devido às alterações na legislação nacional e à normativa 01/2014 da Secretaria Municipal de Educação, a escola passou a funcionar em horário integral para todos os alunos, permanecendo com horário diferenciado, mantido pela Santa Casa de Caridade [...] Devido à grande demanda de crianças, especialmente em idade de berçário, a Secretaria de Educação transferiu a escola para um novo prédio, também situado na Rua Félix da Cunha nº 359. A reinauguração aconteceu no segundo semestre de 2014, passando a atender aproximadamente 96 alunos distribuídos nos níveis de berçário (I e II), maternal I e maternal II. (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES, 2015, p. 04)

Buscando melhores instalações para o atendimento de sua comunidade, em 2016 a escola novamente foi realocada, em outro imóvel alugado na zona central da cidade, endereço em que se encontra até o momento. Assim, atualmente a escola conta com uma estrutura física bastante diferenciada em relação às demais instituições de Educação Infantil da rede municipal, por tratar-se de uma residência adaptada.

Passou a contar com cinco salas de aula, sendo duas destinadas a turmas de berçário, atendendo bebês em idade dos quatro meses a dois anos, uma destinada a turma de maternal 1, atendendo crianças em idade de dois a três anos, uma destinada a turma de maternal 2, atendendo crianças de 3 a 4 anos e uma destinada a duas turmas parciais de pré-escola 1, atendendo crianças de 4 a 5 anos.

Figura 5 – Fachada atual da EMEI Zezé Tavares



Fonte: Autora (2019)

Ainda em relação às dependências da escola, além das salas de aula a escola dispõe de refeitório, cozinha, despensa, secretaria, área externa cimentada e com grama, possibilitando vivências junto à natureza, com árvores, jardim e horta. Por situar-se em zona central, que

agrega as características residenciais e comerciais, a instituição fica próxima a diversos estabelecimentos como supermercados, farmácias, distribuidora de bebidas, prestadores de serviços autônomos, entre outros.

A unidade educativa atualmente conta com 21 profissionais em seu quadro funcional, dentre as quais 06 são professoras²⁴ regentes, 06 são berçaristas²⁵, 01 é cuidadora²⁶, 03 são serventes-merendeiras, 03 são auxiliares de turma²⁷ mantidas pela Santa Casa de Caridade, 01 atua como diretora e 01 como supervisora. Estão matriculadas, atualmente, na instituição 77 crianças dos quatro meses aos cinco anos de idade, sendo em período integral 28 bebês em turmas de berçário, 14 crianças em maternal 1 e 14 crianças em maternal 2, além de 21 crianças em turmas de pré-escola parciais, nos turnos manhã ou tarde.

O projeto político-pedagógico vigente na escola data de 2015, estando atualmente em processo de reformulação. A redação do documento anuncia que este é “[...] resultado de um trabalho de equipe, de parceria, cooperação, participação que promove o envolvimento da direção, professores, berçaristas, funcionários, alunos e comunidade escolar.” (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES, 2015, p. 06).

A introdução começa por reconhecer a Educação Infantil como questão de direito e cidadania das crianças, ponderando o papel desta etapa da Educação Básica no sentido indissociável entre educar/cuidar em detrimento a uma perspectiva assistencialista. Nessa perspectiva, salienta a Educação Infantil como ação integradora capaz de promover o desenvolvimento integral da criança, sendo esta a concepção que sustenta as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

A visão de educação explicitada busca uma formação holística, associando valores a atitudes, numa abordagem horizontalizada, dando voz e vez às crianças, oportunizando sua participação, envolvimento e questionamentos, deixando claro que a criança é o foco do planejamento ao considerar “[...] a importância de interessar-se pelo que a criança sente, pensa, o que sabe sobre si e sobre o mundo, priorizando olhar para ela, para suas ações e reações, para as suas necessidades, enfatizando o mérito do brincar nessa fase da vida.” (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES, 2015, p. 08).

²⁴ Todas as professoras do quadro da instituição são graduadas e/ou pós-graduadas na área da educação.

²⁵ Berçarista foi a nomenclatura adotada pela prefeitura em editais de concurso para provimento de vagas para profissionais que atuam em turmas de berçário, cuja exigência é Ensino Médio completo.

²⁶ Cuidadora é o termo adotado pela prefeitura para nomear a profissional contratada para auxiliar crianças com deficiência, cuja exigência é estar cursando Ensino Médio.

²⁷ Das auxiliares, uma é formada em Pedagogia e outras duas estão cursando a graduação.

Já a visão de escola salienta a estreita relação entre família e escola nesta etapa do desenvolvimento infantil de forma sucinta: ao definir a escola como “[...] segundo meio social em que a criança se insere [...]” (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES, 2015, p. 09) fica implícita a família como corresponsável pela educação da criança.

Também explicita a definição de Escola de Educação Infantil adotada pelo Documento Norteador das práticas pedagógicas do município de Bagé/RS (2013) ao citar que tais instituições:

Tem por objetivo acolher para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos e onze meses, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena na sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades, preservando a autonomia de cada um. (BAGÉ, 2013, p. 29)

Somente no capítulo “Proposta metodológica” a relação família-escola é explicitada de forma mais clara, enquanto parceria e receptividade, oportunizando a participação ativa no cotidiano escolar e tratando a formação familiar como algo plural - embora a escola trabalhe as questões familiares de forma aberta às diferentes configurações familiares, sem comemorações de “dia das mães/pais”, essa é uma proposta consolidada na prática, mas que ainda não se faz explícita no teor documental, bem como as demais datas comemorativas que não fazem parte do currículo da instituição.

Por fim, a visão de infância trazida no documento resgata concepções sociais sobre crianças e infâncias ao longo dos tempos, apontando para a atualidade ao reconhecer a criança como sujeito histórico de direitos. O documento elucida sobre as características das crianças de 0 a 5 anos de idade, marcadas pelos reflexos e instintos, ampliados gradativamente pelas ações/investigações que realizam junto a objetos, espaços e pessoas em geral e pelo início da atividade simbólica, dando pistas sobre as questões norteadoras da proposta pedagógica.

No que se refere à sustentação metodológica, a redação do PPP reserva todo um capítulo para reconhecer a importância da organização dos espaços, entendendo o ambiente como mediador fundamental na constituição dos sujeitos. Utilizando como referencial teórico as leituras de Piaget, Vygotsky e Wallon, relaciona afetividade, linguagem e cognição num aprendizado que ocorre baseado na brincadeira e na interação.

Esta é uma das premissas de inovação pedagógica da escola à medida que considera cada sala/espço ligado “[...] à história, às concepções, às possibilidades do grupo de crianças.

Também é importante lembrar que o espaço tem um caráter simbólico, [...] que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções.” (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES, 2015, p. 15).

Nesta seção o documento explicita ainda o desenvolvimento de projetos pedagógicos, tanto a nível institucional quanto de cada turma ou por etapa, o processo de adaptação escolar, explicado de forma minuciosa a fim de salientar a importância desta prática, a proposta de rotina escolar em seus momentos e proposições.

No que se refere à avaliação, esta é considerada como processual, servindo como devolutiva para a própria ação educativa. São identificados como instrumentos avaliativos o “caderno de registros”, definido como instrumento aberto para o registro individual do desenvolvimento de cada criança, as fotografias, áudios e vídeos como elementos que possibilitam dar concretude e visibilidade aos gestos e expressões das crianças ante suas descobertas e nos mais diversos momentos dentro da instituição.

O desenvolvimento de estudos anteriores, que situam a EMEI Zezé Tavares como referência inovadora na rede municipal de Bagé/RS no que se refere aos movimentos de (re)construção curricular (AVERO, 2017; NUNES, 2017; SILVA, SANTAIANA, SILVA, 2017; RORATO, MELLO, 2018), impulsionou a intenção de investigar o processo em curso de (re)construção do referido projeto político-pedagógico e suas possíveis relações com a constituição singular da instituição.

Assim, em artigo científico, relacionei a autonomia pedagógica e singularização institucional às questões pertinentes aos espaços-tempos e sujeitos da Educação Infantil, trazendo a participação, o diálogo e as tomadas de decisão coletivas e reflexivas como elementos potentes para o fortalecimento curricular a partir do cotidiano numa perspectiva emancipatória:

Nessa perspectiva, compreendendo a escola como espaço-tempo marcado por diversos sujeitos com concepções e interesses contraditórios, o projeto político-pedagógico constitui-se um complexo ato deliberativo processual e coletivo, em que o exercício democrático do trabalho em conjunto é expresso através da reflexão, da pesquisa e da tomada de decisões. Assim, favorece a construção da identidade, da singularidade de cada escola como instituição que assume sua autonomia pedagógica. Esta, no contexto da Educação Infantil, mote deste estudo, pensada e problematizada sob a lógica da produção de sentidos coletivos, pressupõe o repensar da proposta político-pedagógica, considerando as infâncias em suas multiplicidades como um balizador de ações, (re)construídas nesse processo coletivo e ancoradas em seus sujeitos e contextos. (RORATO; MELLO, 2019, p. 329)

Ao dar enfoque à intencionalidade política e consciente da escola e seus sujeitos como forças para enfrentar a fragmentação entre os que pensam e os que executam a educação, para enfrentar a burocratização da escola, além dos muitos desafios e dificuldades que perpassam a Educação Infantil, já abordados nesta pesquisa, aproximo-me mais uma vez dos (entre)laçamentos, da (re)invenção e da inovação pedagógica que emergem do humano, da sensibilidade, da partilha e da motivação de uma comunidade aprendente²⁸ única e singular, a qual passo a descrever na próxima seção.

3.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Instigada diante dos desafios e possibilidades para a (re)invenção do currículo da/para a Educação Infantil na perspectiva da inovação pedagógica, encontrei nos movimentos de pesquisa o entrelaçamento entre estranhar, questionar e repensar o cotidiano.

Nestas idas e vindas, o currículo emergiu como fundamento base para o repensar as infâncias em suas multiplicidades, como um balizador de ações (re)construídas num processo coletivo e ancorado nos sujeitos e nos espaço-tempos da Educação Infantil e, privilegiadamente, da EMEI Zezé Tavares.

Nesse contexto, a escolha dos 10 (dez) sujeitos de pesquisa levou em consideração tanto a representação das etapas da Educação Infantil atendidas pela escola (berçário, maternais 1 e 2, e pré-escola) quanto dos segmentos da comunidade escolar (professoras, funcionárias e equipe diretiva), tendo em vista a representatividade sociopolítica desta amostra intencional enquanto membros ativos nos espaços-tempos que compõem a escola pesquisada, heterogêneos no que se refere ao tempo de vínculo com a instituição, conforme apresento na tabela 5.

Esses dados parecem fazer algumas indicações: em primeiro lugar, chama a atenção a qualificação da equipe, em que todas as professoras além de graduação, continuaram sua formação em cursos de pós-graduação, em sua maioria ligados à Educação Infantil. Além disso, as demais profissionais também são graduadas ou estão cursando graduação, embora seus cargos/funções²⁹ não exijam tal formação.

²⁸ O conceito de comunidade aprendente está ancorado nos estudos de Galiazzi (2013) e Brandão (2005), o qual passo a abordar na seção 4.3.

²⁹ Na rede municipal de Bagé, a exigência mínima para o cargo de professora de Educação Infantil é Ensino médio na modalidade normal, enquanto para as demais profissionais o requisito é ensino médio.

Tabela 4 – Panorama dos sujeitos de pesquisa

Nome	Cargo/ função	Berçários	Maternal 1	Maternal 2	Pré-escola	Todos	Tempo de vínculo com a instituição	Formação
Maria	Professora	X					08 anos	Magistério; Pedagogia; Pós em Educação Infantil
Cláudia	Professora		X				04 anos	Magistério; Pedagogia; Pós em Educação Infantil
Camila	Professora		X				03 anos	Magistério; Pedagogia; Pós em Neuro-psicopedagogia
Cátia	Professora			X			08 anos	Magistério; Fruticultura; Pós em Educação Infantil; Mestrado profissional em ensino de ciências
Marcleide	Professora				X		04 anos	Pedagogia; Pós em Alfabetização
Fernanda	Atendente de Educação Infantil	X					03 anos	Pedagogia
Mirna	Atendente de Educação Infantil	X					06 anos	Pedagogia; Pós em Gestão de currículo
Milena	Auxiliar de turma					X	02 anos	Acadêmica de Pedagogia
Josiane	Diretora					X	06 anos	Magistério; Pedagogia; Pós em Gestão e Mídias na Educação
Ana Cláudia	Servente-merendeira					X	09 anos	Ensino Médio; Acadêmica de Letras

Fonte: Autora (2019)

A continuidade do grupo na instituição também é outra marca positiva, tendo em vista os processos de formação institucional e a possibilidade de construção de uma proposta político-pedagógica coletiva que se retroalimenta pelas avaliações das próprias profissionais.

Cabe aqui esclarecer ainda que, tendo em vista a base epistemológica desta pesquisa já sustentada, em que os processos de (re)invenção curricular se dão a partir dos contextos e dos sujeitos neles envolvidos, solicitei autorização para utilizar os nomes reais das dez profissionais que foram sujeitos desta pesquisa.

Esta decisão coaduna com as premissas da pesquisa-ação, que valoriza a trajetória dos sujeitos e processos vividos, dá voz a suas concepções e práticas que não são fictícias, mas social e culturalmente ancoradas, questões que passo a abordar na próxima seção.

3.2 Pesquisa-ação: uma inspiração metodológica

Exercitar a curiosidade, investigar, testar hipóteses, perceber detalhes, modificar a ação, questionar... Mas e se? Como é que? Por que será? O que foi que? Inspirada no livre exercício da curiosidade infantil, na vivacidade das ações das crianças, sobretudo das bem pequenas, abro esta seção com o olhar e o pensar voltado para elas, que são capazes de dedicar toda a sua atenção às minúcias, a experimentar muitas formas diferentes para resolver o mesmo problema, inventoras de mil e uma possibilidades com os recursos mais simples.

Muitas vezes me pergunto para onde vai toda essa curiosidade de nossa infância, em que momento perdemos a capacidade de nos maravilhar diante dos fenômenos mais simples, de perder a noção do tempo diante das singelezas da vida, de perceber o múltiplo no uno, de olhar para os fenômenos a partir de diferentes perspectivas... quando paramos de perguntar para apenas dar respostas?

Durante o tempo dedicado na construção da presente pesquisa, tantas vezes as crianças com as quais convivo me mostraram que as possibilidades de criação estão emaranhadas entre as partes e o todo, que os laços e as relações entre os conhecimentos são atravessados, tecidos em conjunto, que é preciso estar atenta às oportunidades desmedidas, contidas, muitas vezes, nos menores detalhes.

Assim, os caminhos trilhados nessa pesquisa qualitativa, focada na educação como objeto científico, suscitaram um transitar repleto de curiosidade, uma curiosidade cheia de rigor, necessária para compreender textos, contextos e fatores de influência em conexões imbricadas, características da multidimensionalidade dos fenômenos investigados. A subjetividade, latente em cada entrecruzamento das muitas rotas possíveis, sinalizou “[...] que o caminho não é uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia.” (MORIN, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, ao desenvolver uma pesquisa qualitativa assumi muitos compromissos: além do esforço e da ética, inerentes à natureza do processo, o compromisso de desprezar fórmulas fáceis, de enfrentar a complexidade, as incertezas e contradições, o compromisso de refletir e agir com criticidade, encarando as muitas angústias e medos do processo como força e impulso para continuar.

Provocada sobretudo pelo arcabouço dos estudos de Morin (2000, 2015) a exercitar o pensamento complexo, decidi adotar nessa pesquisa uma abordagem metodológica aberta, viva, que permitisse associar a aprendizagem ao processo de investigação, reconhecendo a liberdade, a criatividade e a inovação como fenômenos possíveis porque inerentes à expressão de autoria.

Encontrei inspiração nos pressupostos da pesquisa-ação, fundamentalmente caracterizada pelo diálogo e pelo trabalho coletivo, pela organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação. Englobando duas tarefas simultâneas, pesquisa e ação, esta metodologia foi escolhida por seu alcance transversal e horizontalizado, por permitir dar voz aos sujeitos de pesquisa, compreendendo e qualificando debates e ações sob forma de diretrizes emancipatórias, não se limitando apenas à descrição ou avaliação de contextos.

Em seu artigo “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”, Tripp (2005, p. 446) considera a pesquisa-ação como um dos muitos tipos de investigação-ação que segue um ciclo “[...] no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.”. O autor classifica a pesquisa-ação em três modalidades, de acordo com a natureza de cada projeto, denominadas como técnica, prática ou política, a qual subdivide ainda em socialmente crítica ou emancipatória.

Nesta pesquisa, procurei estabelecer uma mescla singular entre estas modalidades, entendendo que a abordagem escolhida contém características político-crítico-emancipatórias e, por isso, esforcei-me para elucidar aspectos da cultura institucional e/ou suas limitações, do engajamento político, da partilha do exercício do poder e do caráter contestador de certezas e verdades impostas pelo sistema dominante no que tange ao currículo da Educação Infantil.

Segundo Thiollent (1986, p. 14):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa direção, sua centralidade pode ser assumida pela ideologia de ação coletiva, numa co-implicação entre sujeitos da pesquisa e pesquisadores que, por seu modo de realizar o estudo, de conhecer e se envolver com a realidade, propõem a busca da autonomia, a partilha da construção de conhecimentos e a prática da democracia a nível local.

Destarte, o desenvolvimento de uma pesquisa-ação não prevê técnicas fixas ou pré-formatadas, mas o empoderamento dos sujeitos que se implicam diretamente no problema em questão, construindo e reconstruindo ações, processo que gera conhecimentos e ressignificações das práticas. Thiollent (1986, p. 19) salienta que “[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.”.

Organizada pelas situações relevantes que emergem do processo investigativo, a pesquisa-ação considera a voz dos sujeitos como parte intrínseca de sua tessitura metodológica, “[...] decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva [...]” (FRANCO, 2005, p. 485). Com caráter altamente pedagógico, a pesquisa-ação subentende mergulhar na dialética do coletivo, construir junto ao grupo uma dinâmica dialógica, participativa e transformadora.

Assim, destacado o arcabouço metodológico que sustentou as ações e, tendo em vista o pertencimento e a estreita ligação que tenho com os sujeitos e a escola *locus* da investigação, a escolha da pesquisa-ação reafirmou a possibilidade de estabelecer nexos mais profundos na compreensão crítica dos fenômenos em interdependência com os sujeitos e seu contexto histórico.

Após a qualificação do projeto de pesquisa e as proposições da banca, refleti profundamente sobre a necessidade de realizar encontros com o planejamento de um roteiro semiestruturado tão detalhado, conforme havia previsto no projeto de pesquisa. Decidi abandonar aquela proposta com temáticas e estratégias previamente definidas para a produção de dados sobre o currículo da Educação Infantil junto aos sujeitos, pois embora flexível, havia sido pensada apenas por mim, não pelo grupo.

Ancorada nas ideias de Thiollent (1986), Franco (2005) e Tripp (2005), passei a pensar em outras possibilidades para que a construção de dados partisse de situações vividas pelos sujeitos no cotidiano da instituição, assumindo assim um viés fenomenológico. Indo ao encontro dos pressupostos epistemológicos que constituem esta pesquisa, parti então dos interesses e preocupações dos sujeitos, considerando-os de forma ativa na própria realidade dos fatos, procurando superar a separação entre sujeito e objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva, de acompanhar o fluxo dos movimentos vividos pelas profissionais de uma escola de Educação Infantil, experimentei viver a metodologia no processo de investigação e me aproximei da potência que move tais sujeitos a criar, inovar e refletir em/sobre seu campo de atuação. Nessa tarefa, o próprio contexto do cotidiano apontou instrumentos capazes de tecer um conjunto de dados rico em indicativos, concepções e enfoques curriculares.

Um primeiro instrumento utilizado foi a gravação de áudio durante seminário de partilha docente, ocorrido internamente na escola com toda a equipe de profissionais. Nesta etapa, atividade prevista no calendário da Instituição, as docentes elaboraram material em formato de síntese para apresentação multimídia, abarcando aspectos que destacaram como centrais em sua prática pedagógica, utilizando para isso fotos e outros registros ilustrativos.

Tal síntese originou-se de outro recurso, que também fora instrumento de pesquisa, paralelamente registrado por cada docente na forma de resumo expandido, com introdução, procedimentos metodológicos, resultados e reflexões e referências. Mais amplo e profundo, este instrumento culminou na organização de um *e-book* com as produções e ressignificações do grupo de professoras da Instituição, que está em processo de publicação³⁰.

A imprevisibilidade também teve espaço na construção de dados: o terceiro instrumento, com recursos imagéticos, surgiu a partir de uma reunião em que a equipe criou uma dinâmica interna denominada “essência Zezé”. Na oportunidade, toda a equipe de profissionais da instituição foi desafiada a escolher criativamente uma representação visual para simbolizar o modo como vislumbram as propostas e ideais da escola, apresentando ao grupo.

O último instrumento, em processo recursivo, recuperou questões implícita ou explicitamente levantadas pelos sujeitos da pesquisa sobre currículo e inovação pedagógica nos três momentos anteriores. Quatro questões provocadoras foram elencadas para fomentar o diálogo junto ao grupo focal³¹, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, a saber: 1) O que te levou a escolher esta representação visual para a “essência Zezé”?; 2) Acredita que há inovação pedagógica no currículo da escola? Por quê?; 3) Que desafios você ainda vê como importantes para a (re)construção contínua do currículo da escola? e 4) Que aspectos você considera como facilitadores/dificultadores para a inovação pedagógica no currículo da escola?

³⁰ Apêndice C.

³¹ A ideia de grupo focal encontra respaldo em Gatti (2005) enquanto técnica dialética que permite a compreensão de perspectivas nos discursos dos sujeitos, sendo suas experiências consideradas não somente em seu conteúdo, mas nas divergências e contraposições possíveis de serem interpretadas. A compreensão de práticas cotidianas, bem como o alcance de enfoques outros, são aspectos que aproximam as interações do grupo focal às premissas da pesquisa-ação.

Nesse processo, os objetivos da pesquisa foram sendo reiteradamente afinados e ratificados a partir de espirais cíclicas³² entendidas como retomadas nos processos de (re)planejamento, das ações, reflexões, análises e ressignificações, numa dinâmica evolutiva, de tal modo que a certa altura defini como específicos os objetivos de refletir sobre concepções e enfoques curriculares que perpassam o ensino na Educação Infantil; de analisar quais os atravessamentos das políticas curriculares para a Educação Infantil e de analisar as possíveis relações entre os movimentos de (re)invenção curricular e elementos de inovação pedagógica na perspectiva emancipatória, ambos englobados no objetivo geral de investigar que desafios e possibilidades atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil.

Na intenção de compreender esta dinâmica enquanto dialética em seus movimentos contínuos de (des)construção e de emergência de significados relacionados aos fenômenos investigados, optei por me aproximar da Análise Textual Discursiva (ATD) como possibilidade de atingir uma qualidade formal e política com os resultados da pesquisa, impulsionada pelo uso do *software* Atlas.ti, ferramenta que suscita a criação de redes de conexões autorais desde o início do processo, questões que passo a tratar na próxima seção.

3.3 Análise Textual Discursiva e Atlas.ti: uma dupla aposta – e um duplo desafio!

Um turbilhão intenso e transformador, é assim que consigo começar a descrever o processo de análise da presente pesquisa! Forte, profundo, desafiador e emocionante!

A angústia e a insegurança foram companheiras nesse processo, cheio de metas, prazos e grandes expectativas. Por onde começar? Será que vou conseguir? Quantos dias quase não dormi pensando se estava tomando o melhor caminho ou, então, sonhei com outros encaminhamentos para a pesquisa?!

A busca interna por coragem e resiliência, em contrapartida, provocou tantos outros momentos em que o prazer de cada relação, de cada *insight* ou página escrita trouxe motivação, êxtase e fascínio.

Constituir-me pesquisadora, em uma relação tão íntima com o contexto da pesquisa, foi viagem das mais longas e cheias de curvas que já fiz na vida! Considero esse o primeiro – e

³² Franco (2005) elucida que a pesquisa-ação se organiza em abordagem espiral, o que implica recursividade permanente sobre a ação, num processo de reflexão contínua, de potencialização das apreensões, de articulação entre pesquisa, ação, reflexão e formação no âmbito individual e coletivo.

talvez o maior – desafio encontrado: o de trilhar um caminho enquanto transformava minhas próprias concepções e percepções.

Nessa estrada, por meio do aprofundamento teórico e das interações com uma infinidade de pessoas, desde as colegas de trabalho, amigas, familiares, professores da universidade até as crianças da escola, penso que vivi uma dupla transformação: a primeira e mais profunda, em mim mesma, em direção ao amadurecimento e autoconhecimento; a segunda, por conseguinte, nas perspectivas a partir das quais passei a encarar as questões que a mim se apresentam, o que implicou em mudanças nas formas de ser e viver o cotidiano.

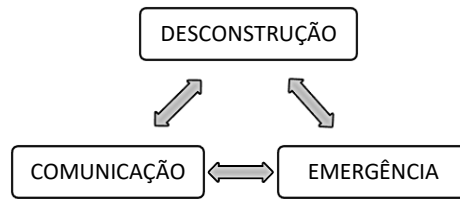
A escolha pela ATD me auxiliou a superar um modelo racional de pensamento, ainda fortemente presente na academia, exigindo que assumisse a centralidade desta produção e sua autoria, considerando as emoções e sentimentos atravessados nesse processo do começo ao fim, “[...] implicando superação de uma ciência neutra e asséptica, mas que concebe todo conhecimento como autoconhecimento.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 192). Ainda conforme Moraes e Galiazzi (2007, p. 111):

[...] a análise textual discursiva é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e, desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos.

O ciclo da ATD, processo integrado e complexo de análise e síntese (dos fenômenos e discursos), tem referência na desordem como condição para a emergência de novas ordens auto-organizadas, que iniciam com a necessária impregnação do pesquisador com os materiais de análise.

Moraes e Galiazzi (2006, p. 119) salientam que a ATD “ [...] mais do que um conjunto de procedimentos definidos, constitui [...] caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução.”. Marcado pela recursividade, este ciclo de caráter fenomenológico e hermenêutico possibilita ao pesquisador captar o emergente, elaborando novas compreensões originais e imprevisíveis.

Esse exercício de produzir e expressar sentidos começa com a desconstrução do *corpus* investigativo, a partir da fragmentação e da unitarização dos materiais de análise, seguido pelo estabelecimento de relações entre as unidades de base, combinadas com a emergência de categorias – conjuntos que reúnem elementos semelhantes. Por fim, num esforço teórico-empírico, o último elemento de análise desencadeia uma nova combinação dos elementos, com a comunicação dessa nova compreensão.

Figura 6 – Ciclo da análise textual discursiva

Fonte: Moraes; Galiazzi, 2007, p. 41.

O projeto no qual estruturei o conjunto de dados analisados foi composto pelos documentos primários do *corpus* de análise: transcrições dos áudios do seminário de partilha docente, do diálogo junto ao grupo focal, bem como as produções de relatos de experiência registrados em *e-book* pelos sujeitos da pesquisa, além de fotos das produções durante a dinâmica “essência Zezé”, ressignificados pela sustentação proveniente do campo teórico estudado, interpretado a partir da lógica da ATD, com o uso do software Atlas.ti.

Comecei, então, um processo de impregnação profunda com cada documento do *corpus* investigativo: adicionei todos os arquivos do *corpus* investigativo ao projeto criado no *software* Atlas.ti e, inicialmente, li e reli cada texto e cada imagem, selecionando os trechos, os detalhes ou as partes que considerava significativas. Nesse processo de unitarização, cada pormenor foi sendo destacado por sua relevância em auxiliar a perceber os múltiplos sentidos dos textos, criando desta forma as Unidades de Significado (US), conforme a ATD prevê.

Conforme Moraes e Galiazzi (2007, p. 115), essas unidades de significado são: “Mais do que propriamente divisões ou recortes, [...] podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados.”.

Ao destacar as sentenças, mantive em mente a questão central desta pesquisa, buscando indícios para responder: “Que desafios e possibilidades atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil?”. Assim, nesta etapa procurei concentrar esforços no sentido de reiteradamente voltar a focalizar os objetivos e fenômenos englobados na pesquisa, num exercício de desconstrução dos textos em que a intuição e as inferências foram marcantes, tanto durante a exploração de significados pertinentes a eles, quanto na atenção a outros desdobramentos possíveis de serem contemplados.

Para destacar as unidades sem perder de vista o todo, Moraes e Galiazzi (2007) salientam que é importante, nesta etapa, criar um sistema de códigos para identificar a relação de cada US com seu texto original, tornando possível retornar ao material com facilidade sempre que necessário.

No encaminhamento do processo de unitarização, junto ao software Atlas.ti, 186 (cento e oitenta e seis) unidades de significado foram levantadas, sendo 59 referentes aos relatos durante o seminário interno da escola, 33 referentes aos relatos de experiência publicados em *e-book*, 84 provenientes dos diálogos junto ao grupo focal e 10 das imagens construídas na dinâmica “essência Zezé”.

Uma a uma, essas Unidades de Significado foram renomeadas seguindo os critérios: a) identificação do sujeito que proferiu tal discurso, a partir das primeiras letras de seu nome; b) número correspondente à ordem da unidade; c) identificação da etapa da construção de dados a partir das letras iniciais – em que “S” refere-se à seminário, “EB” à *e-book*, “GF” a grupo focal e “EZ” à dinâmica essência Zezé. Assim, por exemplo, o primeiro excerto identificado como Unidade de Significado proveniente de fala da professora Camila, durante o seminário interno da escola foi codificado como “CAM1S”, e consecutivamente o próximo como “CAM2S”.

A explicitação e o refinamento constantes na construção das Unidades de Significado, gradativamente formaram esse grande conjunto com 186 elementos, até então desordenado e fragmentado. A categorização dessas unidades anteriormente construídas configura-se no segundo momento do ciclo da ATD: o estabelecimento de relações.

Partindo das Unidades de Sentido, comecei um longo e profundo processo de organizar categorias emergentes, agrupando intuitivamente elementos conforme comparava e identificava suas relações em semelhanças e diferenças. Construir essa nova ordem a partir das minhas interpretações foi um vai e vem investigativo que mais uma vez me lembrou das crianças, que desdobram, mexericam, olham, sentem e provam o mundo muitas e muitas vezes de formas diferentes, tornando a brincar com ele sempre de outras formas.

Nesse esforço, mantive em mente o que Moraes e Galiazzi (2007, p. 31) alertam: “Se no primeiro momento da análise textual se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias.”.

Tateante nesse processo, comecei realizando a leitura de cada unidade e criando uma categoria que compreendia como relacionada à sua essência. O retorno cíclico aos mesmos elementos foi pouco a pouco me mostrando que a abrangência das categorias precisava ser maior, já que por vezes, estava relacionando as mesmas US a diversas categorias, que com um olhar mais atento, percebia como complementares.

Aperfeiçoar e melhor delimitar as categorias foram desafios constantes nesta etapa da análise em que exercitei um esforço rigoroso a fim de que explicitar os *insights* que fui tendo durante o processo. Nessa fértil etapa da análise, a captação do emergente foi acontecendo: as

idas e vindas no mesmo documento de texto, numa impregnação intensa, levaram-me a perceber a necessidade de retornar às unidades iniciais e rever articulações possíveis com outras categorias, superando o reducionismo e a fragmentação.

Ciente que estes movimentos se dão em espiral, “[...] em que a cada retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 31), procurei, então, aglutinar elementos, num esforço para sintetizar o cerne de cada categoria em seu título, tornando-a expressiva ao manifestar minhas compreensões com maior clareza.

Ao mesmo tempo que as categorias manifestam as compreensões fruto do processo de (re)criação, organização e síntese do *corpus* investigativo, elas também se constituem em formas de comunicação original-autoral em que o pesquisador preza por respeitar e valorizar as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa.

Encontrei no *software* ATLAS.ti³³ 8.0 uma potente ferramenta para auxiliar a organização do processo de análise: após realizar leituras de produções recentes que são favoráveis à articulação entre o *software* e a ATD³⁴, aventurei-me a estudá-lo e aprender a utilizá-lo. Mal sabia eu que este seria um desafio surpreendente! Nos primeiros contatos fiquei encantada com as inúmeras possibilidades para a criação de uma análise organizada, integrada e criativa.

O Atlas.ti é um programa de computador desenvolvido para análises qualitativas que serve como suporte para apoiar e facilitar a interpretação de texto (ARIZA *et al.*, 2015; WALTER; BACH, 2015). O Manual do Usuário ATLAS.ti 8.0³⁵ (FRIESE, 2019) situa o *software* como uma bancada de trabalho que fornece ao pesquisador múltiplos instrumentos para o gerenciamento e a sistematização de uma análise interativa, complexa e autoral.

Para tanto, o ATLAS.ti possui um conjunto de recursos operacionais abertos aos procedimentos analíticos a serem realizados pelo pesquisador, dos quais passo a descrever os basilares – utilizados nessa pesquisa:

a) Documentos primários: Conjunto de dados da pesquisa - que podem ter diferentes formatos como documentos de texto, imagens, gravações de áudio, vídeos, entre outros – importados para um banco de dados interno, denominado “projeto”;

b) Citações livres: Segmentos de texto selecionados manualmente pelo pesquisador como relevantes no *corpus* investigativo;

³³ *Archivfuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache. Text interpretation*, que em português pode ser traduzido como “Arquivo para Tecnologia, o Mundo e a Linguagem Cotidiana. Interpretação de Texto (WALTER; BACH, 2015)

³⁴ Ariza *et al.* (2015) e Salomão de Freitas (2015).

³⁵ Versão do *software* utilizada nessa pesquisa.

c) Códigos: Dispositivos para classificação *a priori* ou durante o processo de análise de dados, criados pelo pesquisador a fim de reunir conjuntos de citações relacionadas a um tema ou unidade de sentido conforme sua interpretação;

d) Memos: Recurso para o registro junto ao *software* de percepções e *insights* ao longo do processo de análise ou mesmo de lembretes, como os objetivos ou questões de pesquisa;

e) Redes estruturais: Recurso que possibilita a criação de *layouts* ou arranjos visuais em que o pesquisador pode expressar as relações que estabeleceu junto aos dados de forma original e criativa.

Embasada nos pressupostos já destacados a partir das leituras de Moraes e Galiuzzi (2007), nos estudos de Ariza *et al.* (2015) e de Salomão de Freitas (2015) sobre as articulações metodológicas entre ATD e ATLAS.ti, elaborei uma tabela comparativa em que sintetizo as aproximações identificadas entre os elementos de ambos, a qual apresento a seguir:

Tabela 5: Comparação entre os elementos do ciclo da ATD e os recursos do software ATLAS.ti 8.0.

Ciclo da ATD	Recursos do ATLAS.ti 8.0
Parte do <i>corpus</i> investigativo	Documentos primários
Desmontagem dos textos em Unidades de Significado	Citações livres
Estabelecimento de relações, com a categorização	Códigos
Envolvimento e impregnação com o <i>corpus</i> , expressando em forma de argumentos os principais <i>insights</i>	Memos
Emergência de uma compreensão renovada do todo, com uma nova combinação dos elementos em forma de metatexto	Redes estruturais

Fonte: Autora (2019)

Uma das vantagens da utilização do Atlas.ti foi a possibilidade de retornar à totalidade dos dados sempre que necessário, o que tornou as interpretações contextualizadas, inclusive junto aos lampejos que tive durante as análises: por meio das “memos”, recurso interno que permite fazer anotações no próprio Atlas.ti, fui registrando passo a passo esse processo, marcado por um total de trinta e três alterações nas nomenclaturas das categorias, as quais, conforme o decorrer das análises, foram sendo ampliadas, unificadas, alteradas e até excluídas.

Assim, a etapa de categorização emergente não teve limites precisos, mas, em seu conjunto final, exhibe as redes de conceitos mais marcantes encontradas no *corpus* investigativo. Conjugando análise e síntese, no decorrer desse trabalho fui delineando categorias iniciais, em maior número, que em interlocução teórico-empírica foram sendo rearranjadas em categorias intermediárias, em menor número e que, a esta altura, imaginava que seriam as categorias finais.

A utilização do Atlas.ti nesse processo fomentou a combinação entre a interpretação dos elementos presentes nos discursos dos sujeitos do contexto de pesquisa e a ancoragem teórico-epistemológica desta pesquisa, tendo em vista que a criação de redes estruturais autorais é premissa fundamental do referido *software* de análise qualitativa criativa.

A construção das onze (11) redes³⁶ foi mesmo um processo artesanal, íntimo e subjetivo, no qual correlações foram emergindo, numa trama de significações original-autoral. Nesta etapa, senti proliferarem minhas interpretações e relações entre o explícito, manifesto nas falas e escritas de cada sujeito da pesquisa, e o latente, abstraído pelo conjunto de dados e contextos.

Sobre esses longos movimentos de interpretação, Moraes e Galiazzi (2006, p. 125) atentam para a necessidade de “[...] investir na definição e explicitação do núcleo das categorias emergentes, deixando que se estabeleçam entrelaçamentos na superposição das fronteiras, garantindo-se desta forma a constituição de um todo integrado.”. Ao término desses longos movimentos, analisei as redes prontas e decidi agrupar aquelas com sentido semelhante em categorias finais, mais amplas e em menor número, as quais considero que evidenciam o esforço intelectual e teórico alcançado a partir da sustentação epistemológica desta pesquisa, processo que apresento sintetizado na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 - Processo de categorização

(continua)

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Inovação pedagógica	Inovação pedagógica: a ousadia de tentar	Inovação pedagógica: a ousadia de tentar
Diálogo e coletividade	Diálogo e coletividade: a essência Zezé nas marcas de um pertencimento	Encontros e desafios de uma comunidade aprendente: diálogos sobre protagonismo e pluralidade
Escuta e olhar atento	Escuta e olhar atento: esse abraço da Zezé!	

³⁶ As onze redes estruturais encontram-se no apêndice D desta pesquisa.

Tabela 6 - Processo de categorização

(conclusão)

Possibilidades e desafios cotidianos	Possibilidades e desafios cotidianos: andanças e percalços de uma comunidade aprendente	
Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Ensino na Educação Infantil	Docência, planejamento e ensino na Educação Infantil	Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na Educação Infantil
Docência na Educação Infantil		
Espaços e materialidades	Espaços, tempos e materialidades	
Lúdico, brincadeira e expressividade	Lúdico, brincadeira e expressividade: o enlace de múltiplas linguagens	
Curiosidade e experimentação	Experimentações e interações: contextos que oportunizam experiências	
Contextos que oportunizam experiências		
Concepção de criança	Desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma concepção de criança potente	
Singularidades e subjetividades potencializadas	Múltiplas infâncias: singularidades e subjetividades potencializadas	
Centralidade nas crianças	Protagonismo e centralidade: os indícios que as crianças nos dão	

Fonte: Autora (2019)

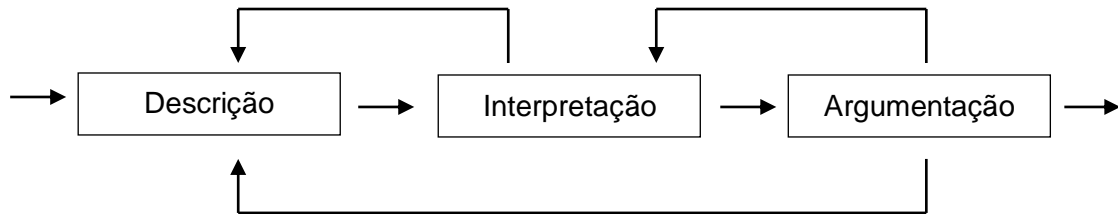
Acredito mesmo que, nesse processo, aproximei-me do que Moraes e Galiazzi (2007, p. 30) indicam quando dizem que:

Pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de interações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos.

Construir a análise na abordagem fenomenológica-hermenêutica foi uma oportunidade e tanto para viver e aprender com a pesquisa: a necessidade de ir mais fundo nas relações, de abstrair e interpretar à luz da matriz epistemológica crítica os desafios e possibilidades que atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil exigiram paciência e coragem para ir da ordem ao caos e à nova ordem.

Considerar a dinâmica desse processo complexo e auto-organizado no encaminhamento do metatexto foi um exercício contínuo a partir da estrutura das categorias produzidas, em que descrições, argumentos e interpretações compuseram as teorizações.

Figura 7 – Componentes do metatexto, implicando teorização



Fonte: Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 97.

A ATD favoreceu o estabelecimento de inferências e compreensões complexas, transitando das informações às teorias, numa rede de significados estruturada intuitivamente de forma espiralada.

Assim, as possibilidades crítico-analíticas da ATD enquanto abordagem indutiva de dados impulsionaram a produção de significados singulares, processo em que a compreensão dos fenômenos configurou-se em movimentos interpretativo-argumentativos repletos de subjetividade, os quais passo a abordar na próxima seção.

4 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A OUSADIA DE TENTAR

Valorizar a heterogeneidade de sujeitos que vivem a Educação Infantil em suas histórias e contextos singulares é dar dimensão a processos que tantas vezes ficam à margem quando as discussões abordam o campo do currículo.

Experienciar uma pesquisa profundamente viva permitiu dar especial atenção ao trivial, vislumbrar o comum com atenção incomum e, a partir deste cotidiano em linguagem da vida, elaborar respostas provisórias aos questionamentos que impulsionaram esta investigação.

Assim, fui percebendo as contínuas e incessantes transformações e (entre)laçamentos curriculares na Educação Infantil, em suas potências e inovações, mas também em suas dificuldades e lacunas, ambas atravessadas por múltiplos fatores, relações, saberes e fazeres. Nesses muitos movimentos entre aberturas e fechamentos, luz e sombra, potências e fraquezas, longe dos binarismos, interessou-me a fluidez entre as fronteiras, os espaços-tempos e perspectivas criadas nesse arranjo singular privilegiado - o *lócus* da pesquisa.

Considerando o enlace dos dados construídos, comecei essa aventura analítica aberta ao imprevisível, considerando o enfoque teórico-prático subjacente aos olhares em uma pesquisa-ação. Nas entranhas desse processo, a inovação pedagógica emergiu como lente para a interpretação dos dados, evidenciada nos discursos dos sujeitos por sua compreensão como “[...] busca de novas alternativas focadas tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento das crianças, constantemente aliada à formação na perspectiva de (des/re)construção de práticas e concepções a partir do contexto escolar.” (RORATO; MELLO, 2018, p. 03).

Tal perspectiva, que perpassou todas as categorias desta pesquisa, trouxe o *“currículo aberto, como um currículo mapa”* (MIR1GF), *“currículo oculto [...] extremamente valorizado, sempre com inovações”* (FÊ2GF) em que *“todos nós estamos mudando algumas coisas que a gente tá percebendo”* (CAT7S).

Por isso, sustentada especialmente a partir das contribuições de Carbonell (2002), Veiga (2003) e Arroyo (1999), além dos estudos do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação – GRUPI, trago neste estudo uma ideia de inovação que não tem modelo, porque é criação, que não é produto, mas processo. Uma inovação alicerçada na ação-reflexão-ação, nos desafios cotidianos, na caminhada, na *“ousadia de tentar”* (JOSI12GF).

Nesta concepção, a inovação pedagógica é assumida em um sentido emancipatório, democrático e horizontal, como força para promover transformações e (re)criar conhecimentos

a partir da multiplicidade de perspectivas englobadas pelos sujeitos em seus contextos e desafios.

Em estudos preliminares refleti que:

Ao considerar a potência da autocrítica elaborada pelos sujeitos que interagem no cotidiano escolar como a centralidade desse profundo processo de interrogar-se como escola, este nutre-se especialmente da realidade percebida, sentida e vivida por estes sujeitos que buscam compreender seu contexto, tomar decisões e instalar um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. (RORATO; MELLO, 2019, p. 328)

Esta noção de inovação se distancia do conceito de reforma, enquanto rearranjo externo às situações e aos procedimentos, enfoque formatado em modelos de racionalidade cognitivo-instrumental que seguem a lógica de mercado. Esta perspectiva regulatória de inovação é problematizada por Veiga (2003, p. 271) como uma relação “[...] insumo/processo/produto”, que visa a centralização de decisões, a imposição de normas e consequente controle.

Longe da ideia de inovação pedagógica como mera modernização/aparelhamento tecnológico da escola, colocar novas interrogações a partir dos contextos e demandas cotidianas significa transitar de modo a enfrentar as velozes mudanças da contemporaneidade relacionando com as novas tecnologias para (re)significar o processo de ensinagem³⁷.

Carbonell (2002) alerta para a ilusão que propostas de reformas movidas por imperativos econômicos e sociais podem gerar, apresentadas como salvadoras da educação pública, planejadas por especialistas e que se voltam para aparências, para o que é acessório, pouco alterando os sentidos da cultura docente.

Em sentido próximo à ideia da professora Cátia quando diz que *“o que nós temos que mudar nas nossas mentes é que o professor não precisa que ninguém jogue pra ele o currículo ou o que deve ser trabalhado, pelo contrário”* (CAT12GF), Carbonell (2002, p. 21) sinaliza que a inovação deveria romper “[...] com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o “não-saber” dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditas.”.

Arroyo (1999) corrobora com esta discussão, problematizando o que chama de cultura tutelar dos professores – lógica pela qual a cultura da política educacional brasileira prescreve,

³⁷ O conceito de ensinagem é utilizado a partir das ideias de Anastasiou e Alves (2004), referindo-se à uma prática social complexa que se dá em processo contratual, interativo e dialógico, entre professor e aluno. Nessa ação conjunta, há a reelaboração do que seja a ação de apreender, em sentido de apropriação do conteúdo e do processo.

por meio de diagnósticos, propostas de intervenção, em sua maioria conteudistas, definindo para os professores o que fazer e o que pensar. Com propriedade, argumenta que:

Precisamos pesquisar se, mantendo e reforçando essas crenças e essa cultura política, avançaremos na construção de um sistema de educação básica. Cabe pensar se a educação básica e seus profissionais não estão a merecer outro trato, bem como se o estilo tutelar não impede que se percebam e tratem diferenciadamente os diversos graus de maturidade profissional dos professores. Cabe verificar se essa postura não dificulta um olhar mais positivo e mais realista sobre nossa educação básica e, sobretudo, se a ênfase na magia inovadora dos conteúdos não impede que se compreendam a complexidade e as funções mais plurais da instituição escolar na sociedade moderna. (ARROYO, 1999, p. 137)

Na contramão desta lógica estreita e normativa, assumir uma perspectiva emancipatória de inovação pedagógica pressupõe reconhecer a escola como núcleo protagonista de sua própria (re)construção, baseado nas práticas cotidianas, nas potencialidades de um pensar coletivo, comprometido com a ruptura de paradigmas e com a emergência de projetos alternativos que, conforme Cunha (2008, p. 14): “[...] também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução [...] a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes.”.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa, reiteradamente, manifestaram a docência como uma ação complexa e a inovação como uma mudança processual, humana, histórica e culturalmente localizada: *“aqui com outra realidade”* (CLA4GF), *“nós somos desafiadas e nós precisamos nos repensar todo o tempo”* (MARI2GF), *“todos que estão aqui tão construindo nas suas caminhadas”* (CÁT8S), *“e essa caminhada que a gente vem tendo, e posso dizer que eu tenho me transformado muito”*(CAM5GF).

Assumir os muitos desdobramentos característicos da natureza docente em suas dúvidas e inseguranças constitui possibilidade reflexiva em direção à ruptura paradigmática, ao protagonismo e à autoria pedagógica, num claro afastamento de parâmetros únicos para a produção do conhecimento e aproximação da condição experiencial da inovação pedagógica (CUNHA, 2008).

Nesse sentido, concordo com Leite *et.al* (2011, p. 25) quando diz que: “A inovação pedagógica vem para alterar uma certeza, produzir dúvidas, [...] para desestabilizar o pensamento reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação [...] por compreender pontos de vista que à primeira vista podem parecer distanciados entre si.”.

Essa busca por conhecimentos centrados em outros modos de significar o próprio mundo atravessa instabilidades e continuidades, o que, para Carbonell (2002), significa que as

tensões e contradições fazem parte da inovação, movimentos impulsionados pela crítica e pelo intercâmbio de perspectivas.

Para Cunha *et al.* (2001, p. 73), esses são processos subjetivos que se articulam em teias ou redes constitutivas da formação docente em que: “O professor, quando constrói seus saberes docentes, especialmente aqueles que implicam inovação, lança mão de marcas construídas na sua história, mesclando-as com os desafios da contemporaneidade e valendo-se da reflexão e do acúmulo que dispõe.”, num intenso esforço reconstutivo em que a prática impulsiona novas teorias.

Essa valorização da experiência também aparece marcada nas vozes dos sujeitos da pesquisa quando mencionam que “*a gente tem que estar aberta*” (MARI22S), “*Permitir-se levar pelos anseios dos alunos, observar, registrar e construir o planejamento a partir disto não é tarefa fácil [...] Era preciso um olhar cuidadoso ante isso*” (CAM6EB) ou “*Eu penso que o que facilita tu ter uma proposta inovadora é tu ser observador, é tu ser pesquisador, é tu buscar, buscar, buscar*” (CÁT8GF).

Configurar uma relação em que a prática é fonte de questionamento e produção da teoria e não apenas de sua confirmação (CUNHA *et al.*, 2001) propõe a possibilidade de os sujeitos recuperarem a partilha de seus caminhos subjetivos e a escolha de alternativas. Por meio da reflexão e do protagonismo, há espaço para a intencionalidade, para o desejo, para a inspiração, a construção de novos conhecimentos e da própria professoralidade.

Nessa direção, Carbonell (2002, p. 30) elenca a cooperação entre os profissionais que trabalham nas escolas como o principal fator para a inovação pedagógica emancipatória: “Um compromisso que, seguindo um movimento de baixo para cima, orienta-se para a obtenção de uma educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar [...]”.

Ancorado no presente, mas mirando o presente-futuro, esse modo de entender a escola pressupõe colocar seus sujeitos no centro dos processos, intervindo e transformando a realidade, o que para Freire (1996, p. 69) configura-se na qualidade política da prática educativa de “[...] construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”.

Essas premissas foram latentes nas falas dos sujeitos ao dizer que “*a gente só tá inovando porque a gente tá partindo do que a gente tá vendo, [...] porque as realidades deles são outras*” (CÁT7GF), “*Porque a gente acredita na educação infantil, a gente acredita no potencial dessas crianças [...] a gente considera eles como sujeitos tanto quanto nós*” (JOSI7GF).

Neste princípio de ação, o de estar continuamente transformando (as percepções sobre) o mundo e suas relações e, ao mesmo tempo, estar sendo transformado por elas, a curiosidade e a abertura à criticidade impulsionam a reflexão sobre as próprias posições em inter-relação com micro e macro contextos.

O equilíbrio entre a crítica e a emergência de possibilidades exige liberdade, autonomia e tomada de decisões conscientes das complexidades envolvidas nas diversas relações de poder, nas tensões e contradições que permeiam a escola e seus sujeitos. O compromisso de transformar as dificuldades em possibilidades “[...] traz confiança e favorece a mediação e a ação humana para gerar experiências culturais alternativas e espaços de transformação e emancipação social [...]” (CARBONELL, 2016, p. 55).

Assumir que a inovação pedagógica vai sendo tecida entre êxitos e fracassos afasta olhares ingênuos e simplistas que, num viés positivista, atrelam rótulos ou etiquetas à renovação da escola.

Constituir-se sujeito do saber, nessa perspectiva, rompe com o engessamento curricular e a busca incessante por resultados estipulados; em vez disso, torna-se uma viagem repleta de indagações, uma aventura aberta ao possível em seus muitos caminhos, em que:

Nessa aprendizagem relacional emerge um tecido de desejos e indagações que desenvolvem uma variada e rica trama de relações com os saberes, com os sujeitos e com o mundo em que vivemos. Também entre o sujeito que aprende e a aprendizagem; entre o estabelecido e o emergente; entre os pensares, os sentires e as narrativas; entre o individual e o coletivo; entre o dentro e o fora; entre a escola, a família e a comunidade [...] (CARBONELL, 2016, p. 207)

Levando essas premissas em consideração, durante a tessitura desta pesquisa decidi concluir a trama de cada capítulo da análise com uma imagem produzida pelos sujeitos no processo de construção de dados, uma imagem que remetesse aos movimentos curriculares e às discussões pertinentes à cada seção em seus (entre)laçamentos.

Para representar a inovação pedagógica, escolhi a construção da Milena (figura 8), que representou a “essência Zezé” com uma caixa aberta, uma caixa que em seu interior carregava um detalhe, uma surpresa pequena em tamanho, mas forte em significados: do interior da pequena caixinha surgiu um emaranhado de pequenos sujeitos, diferentes em suas características e propositalmente posicionados em rede.

Além das ideias de compromisso, mobilização e partilha, a representação das diferenças remeteu à multiplicidade de culturas, à heterogeneidade, às relações entre a ética e a estética,

levando em conta que: “Inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas.” (ARROYO, 1999, p. 147).

A presença dos marcadores da inovação, da ousadia e da criticidade materializou (entre)laçamentos de saberes e experiências, objetividade e subjetividade, teoria e prática. Ao sintetizar todas essas dimensões, demarcadas em sua criação, sinalizou ainda que muitos são os rompimentos e os desafios que a inovação pedagógica emancipatória exige daqueles que se propõem a refletir sobre o currículo da Educação Infantil num viés teórico-prático, tomando as experiências cotidianas como fonte para a mudança.

Figura 8 – Construção de dados – Sujeito: Milena - Dinâmica “Essência Zezé”



Fonte: Autora (2019)

Feita de negociações e estratégias, essa perspectiva de inovação pedagógica é rica em energia emancipatória porque é produção coletiva. Produção que exige a criação de alternativas condizentes com as experiências dos sujeitos, os contextos de seus espaços-tempos e suas concepções.

Entre tantas questões latentes para qualificar a Educação Infantil, repensar concepções e práticas, perspectivas para a docência e o currículo, em seus contextos e enlacs, são alguns dos pontos que passo a assinalar na próxima seção.

4.1 Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na Educação Infantil

A Educação Infantil vem forjando a si mesma ao longo dos tempos, entre lutas e conquistas, modelos, imitações, invenções avanços e retrocessos. Dialogar sobre a invenção da docência com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses permeia buscar respostas a diversos questionamentos, atravessando as múltiplas dimensionalidades do currículo em seus (entre)laçamentos.

É oportuno pensar nas transformações-desafios que incidem na construção cultural da professoralidade, interrogar a docência na Educação Infantil em suas tensões e contradições, desnaturalizar concepções, ações, tradições, ainda tão formatadas a partir dos modelos do Ensino Fundamental.

Esse contexto aponta para uma necessária revisão nos sentidos que a flexibilidade dos processos assume na Educação Infantil, diálogo que precisa abarcar o currículo vivo nas instituições, considerando a potência de crianças e bebês. Conforme Richter e Barbosa (2010, p. 90):

Um estabelecimento para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em ‘aulas’ e baseado na ‘transmissão de conteúdos’. Os bebês [...] interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche.

Enfrentar estas interrogações demanda encarar expectativas, dúvidas, anseios, modelos, lacunas que envolvem os processos de educar-cuidar, constantemente (re)construídos em direção ao estabelecimento de uma Pedagogia da Infância³⁸, que nos desafia a seguir adiante e inventar “[...] outras formas de pautar os saberes e os fazeres a serem desenvolvidos junto às crianças pequenas, enquanto currículo emergente e em construção permanente.” (CANAVIEIRA, 2016, p. 68).

Criar, recriar, formular pedagogias num contexto de ausência de identidade própria dos profissionais da Educação Infantil representa uma pressão que é latente aos dissensos do próprio campo (HADDAD *et al.*, 2012): a forte controvérsia das políticas e práticas de creches e pré-escolas, desde sua origem marcada por uma dicotomia entre cuidado e educação, pólos que tem reiterado enfoques, debates e regulações nos rastros dessa história.

³⁸ Conforme Barbosa (2010b), a pedagogia da infância constitui-se num conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que preconizam a consideração das crianças e seus contextos socioculturais como exigência para a redefinição das perspectivas da Educação Infantil.

As marcas deixadas por esse ‘cabo de guerra’ entre o modelo escolarizante, centrado em conteúdos e na figura do professor e o viés assistencialista, centrado nos cuidados e na proteção da criança ainda são latentes nas inquietações dos sujeitos da presente pesquisa.

A construção de dados trouxe indicativos que remetem a estas questões: *“porque a gente tá arraigado ainda a paradigmas que são impostos”* (JOSI5GF), *“o quanto a gente tá envolvido aqui com educação, com educação infantil, a gente não se perder no caminho e achar que nós somos ensino [...] nós temos que ver que nós somos educação infantil e nós temos que abranger todos esses momentos que acontecem na vida da criança”* (CÁT3GF).

Olhar por outros nexos a docência na creche e na pré-escola na contemporaneidade implica (re)começar as próprias trilhas enquanto profissional, arriscar-se a renovar perspectivas, perseguir – ou colocar-se - interrogações e inquietudes, o que para Barbosa (2009, p. 37) significa que: “Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças.”

Assim, a busca por novos contornos para estas urgências perpassa a inovação pedagógica emancipatória, trazida na seção anterior, enquanto força para (re)inventar o currículo da Educação Infantil, sustentada especialmente pelo tripé de experiências-reflexões-estudos em que “Interrogar o que ensinar [...], porque e como aprender, constitui as perguntas que tecem e sustentam o trabalho docente.” (RICHTER, 2016, p. 36).

Em diversos contextos durante a construção de dados, essas questões estiveram em pauta: *“tu vai construindo, tu vai vendo, tu vai vivenciando, tu vai pensando: porque que eu tô fazendo isso?”* (CÁT5S), *“o que que a gente fazia [...] a gente fazia aquela papagaiada passinho pra cá, passinho pra lá, dança pra cá, dança pra lá”* (MARI3GF), *“observar, registrar, identificar e aprimorar a proposta pedagógica da professora em relação ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico, da imaginação, socialização, construção da identidade e autonomia, tendo como base os mais variados modos de brincar das crianças”* (CLA3EB).

Esses contínuos movimentos complexos e intensos de retroalimentar a própria formação docente e qualificar práticas perpassam um grande esforço de criação em que urge construir sentidos para as experiências vividas na Educação Infantil, constituir espaços de formação e reflexão, tensionar perspectivas lineares, soluções simplificadoras ou adaptações a partir de propostas elaboradas para crianças maiores.

A docência na Educação Infantil exige, na atualidade, o confrontar de programações e/ou listas de atividades, de reproduções, homogeneizações, progressões sequenciais de aprendizagens. Exige a intensificação de debates sobre as apostas e os desafios específicos de

cada conjuntura, entre condições e limitações no que se refere ao exercício e à formação-profissão docente, refletindo sobre demandas importantes como:

[...] a ausência de problematização diante da opção pelas áreas de conhecimentos, a falta de discussão sobre o tempo e o espaço dos bebês, a desconsideração pelo movimento lúdico do corpo, a separação entre conteúdo e metodologias, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura [...] (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189-190).

Abordagens tão arraigadas às compreensões tácitas de Educação Infantil como o preparo para o Ensino Fundamental foram – e ainda são - muito sustentadas a partir do RCNEI de 1998 que priorizava os conteúdos em uma estrutura ancorada em áreas do conhecimento fragmentadas, eixos e faixas etárias (BARBOSA; RICHTER, 2015). Embora outras políticas curriculares tenham trazido referências abertas ao favorecimento de definições a nível local, como as DCNEIs (2009), por exemplo, estes conceitos de escola, ação docente, ensino e conteúdo ainda permanecem entranhados nos discursos do campo da Educação Infantil.

Ao analisar uma amostra de 48 propostas curriculares de municípios brasileiros, Barbosa (2009) evidencia que ainda são tímidas as iniciativas de problematização acerca da docência com bebês e crianças pequenas, apontando para sua invisibilidade nestes cenários, considerados apenas em três aspectos:

(a) a exigência de maior investimento quanto à proteção e aos cuidados físicos, como saúde, higiene, alimentação e sono; (b) a afirmação da adaptação como um dos processos pedagógicos que exige maior atenção quando a criança é um bebê, principalmente no que se refere aos vínculos com a família; (c) a construção da concepção de dependência das crianças pequenas da presença do professor. (BARBOSA, 2009, p. 07)

A passos lentos e ásperos, esses e outros ranços no campo da Educação Infantil vem sendo postos em evidência. Pensar a partir de quais lógicas estamos concebendo o currículo e a docência possibilita sua (re)significação, tomar decisões conscientes sobre posições, cenários e seleções ofertadas às crianças na Educação Infantil (RICHTER, 2016).

Ao problematizar as especificidades da ação docente na Educação Infantil, questões intrínsecas ao currículo são tocadas, numa relação dialógica e interdependente. As tentativas de compreender com maior profundidade elementos constituintes do currículo, nessa perspectiva de contínua (re)invenção, perpassam a hibridez de relações, atuações, concepções, intrínsecas a estas interlocuções complexas e dinâmicas.

Nesses processos, as contradições podem fomentar atritos provisórios, a negação de perspectivas pode estimular debates, as dúvidas e incertezas podem impulsionar outras articulações e encaminhamentos. Afastar-se de posições unilaterais e de verdades absolutas representa uma abertura a outras formas de pensar a docência que não restrita a tradições, cronogramas e linearidades que, fundamentalmente, controlam o professor.

A escola como lugar de encontro requer a criação de experiências compartilhadas, demanda diálogo e a atribuição de outros sentidos para os tempos e espaços, outras valorizações para o cotidiano em sua simplicidade e extraordinariedade em que “Torna-se necessário captar os elementos sensíveis da vida cotidiana e relacioná-los aos processos sociais, históricos e políticos para que os mesmos façam sentido para as crianças e ofereçam para elas outros olhares e modos de viver.” (BARBOSA, 2013, p. 219).

Esse caminho epistemológico, repleto de imprevisibilidade, parte das crianças para a organização de espaços-tempos e intenções, direções e sentidos para a ação pedagógica, numa criação de contextos e experiências lúdicas que provoca brincadeiras e interações.

Essa referência às crianças como sujeitos protagonistas de suas atuações e aprendizagens foi sinalizada em excertos da construção de dados, tais como: *“nos dão suporte para que continuemos sem rotina fixa ou preestabelecida, mas elaborada continuamente a partir dos indícios que as crianças nos dão”* (CAM8EB), *“desenvolvidos por prováveis etapas, sempre replanejadas a partir das devolutivas das crianças com a observação atenta a suas manifestações, abertura e flexibilidade para replanejar ações e intenções”* (MARI7EB).

Subjacentes a esses discursos estão contidas concepções de criança, infância e aprendizagem que perpassam potência e multiplicidade, indicadores que servem como eixos norteadores para planejamentos e interações. Nessa direção, perceber o currículo da Educação Infantil nas relações que acontecem nos encontros entre sujeitos e culturas alavanca “[...] significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos.” (BARBOSA, 2009, p. 50).

Nessa concepção de pedagogia, ancorada no cotidiano como catalizador de aprendizagens (CARVALHO; FOCHI, 2017), “Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam se estabelecer.” (CORSINO, 2012, p. 09).

Essa flexibilidade da ação docente envolve, fundamentalmente, a curiosidade das crianças, criando espaços-tempos para conhecerem, explorarem e atribuírem outros significados para suas experiências, numa pluralidade de sentidos em que a diferença é a mola

propulsora. Ao refletir sobre estas mudanças de postura em relação ao processo educativo, afastando-se da ideia de currículo como prescrição para assumi-lo como “[...] criação, ação e narração do humano já que diz respeito ao agir e, portanto, ao risco e ao arriscar-se em linguagens.” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94).

Na esteira de todas essas (re)invenções curriculares, encontram-se problematizações acerca dos enfoques da organização dos espaços-tempos e das materialidades na Educação Infantil. Levantar esses aspectos torna-se pertinente tendo em vista que esta ecologia educativa (FOCHI, 2015) oferece ou não possibilidades para o fazer e o agir das crianças.

Compreender que as crianças têm outros modos de pensar, sentir e viver as experiências em sua inteireza (FOCHI, 2015), “*no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem*” (MARI5EB), “*Sabendo que na Educação Infantil o desenvolvimento das crianças está interligado com as oportunidades de aprendizagem que são oferecidas e provocadas pelo mundo que as cerca*” (CAM2EB), traduz aspectos curriculares que denotam a ampliação de repertórios e sua integralidade.

Assim, tomar distância da frequente categorização e fragmentação de um mundo que precisa ser apresentado às crianças subentende assumir a investigação e a curiosidade como ferramentas para promover a interseção do lúdico com o cognitivo em diferentes linguagens.

Conforme Fochi (2015), a ludicidade, a continuidade e a significatividade são princípios relevantes para organizar as experiências infantis, num exercício docente ético, estético e político. Nessa perspectiva, considerar o comportamento lúdico como forma singular pela qual as crianças constroem sentidos para o mundo significa favorecer as invenções, formulações e experimentações das crianças.

Compreender a noção de tempo como oportunidade que se dá no cotidiano remete ao princípio da continuidade, (re)construída pela vinculação entre os elementos sensíveis da vida cotidiana e sua relação com saberes e conhecimentos do patrimônio cultural; construções essas significadas singularmente por cada criança, “(n)uma ideia de currículo [...] como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.” (FOCHI, 2015, p. 226).

Isso significa perceber o quanto a docência na Educação Infantil ainda é marcada por uma regulação temporal que empobrece a experiência da infância. Para Barbosa (2013), a ausência de tempo para escutar as crianças deriva de um enfoque centrado no preparo para o futuro, com o desenvolvimento de habilidades e a execução de trabalhos que instituem um ritmo acelerado.

Essa velocidade, fruto da priorização da produtividade e de resultados uniformes, regula a fragmentação do tempo de forma fixa, o que acaba por sedimentar uma relação sistemática e racional em que o docente se volta para uma programação que esquece que:

São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças [...] (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 195).

Essa disponibilidade à escuta e à observação sensível foi evidenciada durante a construção de dados, quando em seus discursos os sujeitos da pesquisa mencionaram: *“garantir às crianças serem protagonistas nas escolhas, conquistas e construções, sendo capazes de aprender e desenvolver-se individualmente ou entre pares”* (CÁT1EB), *“porque eles ensinam muito mais que a gente imagina”* (JOSI8GF), *“Porque eles dão o significado àquele material que tu tá levando. Eles é que ressignificam aquele material.”* (CAM14S), *“Olha o quanto de observação, a percepção dessas crianças... Isso é muito fantástico, isso é o que nos move! É isso que nos move!”* (MARI14S).

Investir na criação de contextos exige um reposicionamento docente, no sentido de traçar estratégias para provocar o estabelecimento de relações e significações outras, um caminho desafiador.

Para concluir esta seção, escolhi a poesia escrita pela Mirna para representar as conversações tecidas, envolvendo outros modos de pensar a docência na Educação Infantil. A emoção perpassou a dinâmica “essência Zezé”, quando logo ao começar a ler a produção (figura 9), Mirna embargou a voz e encheu os olhos de lágrimas.

Mais que resumir ou sintetizar traços pertinentes à escola ou à docência, a construção poética remete a inúmeros (entre)laçamentos que atravessam o âmago da Educação Infantil em sua pluralidade e diferença, sensibilidade e (in)segurança, ação e reflexão.

A processualidade e a (re)invenção permearam o texto, registrando as marcas de uma cultura pedagógica incerta, inquieta e plural que vem constituindo de forma crítica os processos de tornar-se docente na Educação Infantil.

Figura 9 – Construção de dados – Sujeito: Mirna - Dinâmica “Essência Zezé”



Fonte: Autora (2019)

Considerando esses desdobramentos, passo a destacar, na próxima seção, o diálogo e a coletividade enquanto âncoras possíveis para enfrentar os múltiplos desafios cotidianos no que se refere à (re)invenção curricular.

4.2 Encontros e desafios de uma comunidade aprendente: diálogos sobre protagonismo e pluralidade

Investigar o currículo e a docência na Educação Infantil, a partir das provocações que emergiram no contexto das relações plurais dos sujeitos da EMEI Zezé Tavares, permitiu efetuar conjecturas sobre esse processo de constituição coletiva.

Estabelecidos por uma processualidade interrogativa, esses indicadores apontaram para a construção de uma comunidade aprendente, conceito que conforme Brandão (2005, p. 88, *grifos* do autor) significa que: “Estamos sempre, de um modo ou de outro, trabalhando *em*, convivendo *com* ou participando *de unidades sociais de vida cotidiana* onde pessoas aprendem ensinando e ensinam aprendendo.”.

A dinamicidade desse decurso vivo, em que a participação de todos(as) se dá horizontalmente, remete à uma busca conjunta, à interlocução entre saberes, reflexões e ações, em movimentos descentralizados. Essa interação entre pares, em contextos (re)significados pela partilha e pela cooperação traz em seu bojo princípios políticos e participativos repletos de ética

e democracia, fatores que intensificam relacionamentos e aprendizagens tanto a nível individual quanto coletivo.

Os processos de dialogar e questionar-se acerca de experiências vividas cotidianamente na Educação Infantil reverberam protagonismo, à medida que modificam as estruturas de poder a nível local e valorizam uma práxis e uma cultura democrática. Protagonismo que, associado à ideia de autoria, pressupõe autonomia pedagógica, pertencimento, negociação, rompendo com relações regulatórias e lógicas impositivas (VEIGA, 2003).

Essa ruptura, em movimento reflexivo constante, coloca em foco a qualificação acadêmico-profissional³⁹, numa essência fecunda em (entre)laçamentos de forças e fraquezas, acertos e erros, que toma os próprios limites e possibilidades como constituintes do currículo em processo de vivência coletiva.

Estes aspectos ecoaram nas vozes dos sujeitos da pesquisa quando afirmaram que *“a essência Zezé é essa, porque que nós estamos caminhando juntos, porque todos nós somos pesquisadores, todos buscamos”* (CÁT13GF), *“porque a gente passou por todos os momentos, momentos de mudança, momentos de reconstrução, de reflexão”* (JOSI1GF), *“E aí a gente pode perceber quantas coisas tão faltando no PPP, como a gente já mudou, como a gente se revê”* (CLA7GF).

Alicerçar a tessitura curricular cotidiana da Educação Infantil em pressupostos críticos, articulados às intenções, demandas e necessidades da escola, perpassa a busca por legitimidade gestada de dentro para fora da instituição.

Para além de etiquetas pedagógicas (CARBONELL, 2016), (re)inventar propostas, olhares e ações docentes em organizações e perspectivas outras é ousadia implícita nos movimentos de inovação pedagógica que se atrevem a intercambiar práticas cotidianas e pressupostos político-pedagógicos em redes pessoais-coletivas.

Nessa perspectiva, a ligação direta entre um eu-individual-isolado e um nós-coletivo-plural institucional nutre relações que consideram os mecanismos “[...] como cada um de nós cria, renova, guarda e comparte com os outros a partir de eixos e feixes de conhecimentos próprios. Saberes de pensamento e ação, significados do mundo e sentidos da vida vividos e pensados de uma forma única e criativa.” (BRANDÃO, 2005, p. 89)

³⁹ A ideia de formação acadêmico-profissional tem ancoragem na concepção do professor Diniz-Pereira (2008) que enfatiza a continuidade dos processos de formação, considerando as experiências do sujeito ao longo da vida, desde a escolarização, antes da escolha da carreira docente, passando pelo exercício da prática profissional, em inter-relação escola-universidade.

A partilha de repertórios, manifestados nos pontos de vista de cada participante, contribui para a constituição de uma comunidade aprendente em que há o acolhimento e a valorização da diversidade (GALIAZZI, 2013). Na pluralidade desse fazer-aprender junto, a horizontalidade nas relações aproxima os sujeitos da ação, que além de aprender e ensinar, compartilham afetos, sensibilidades e sentimentos dos mais diversos.

A constituição dessas relações sensíveis foi notável durante a construção de dados, quando os sujeitos evidenciaram que: *“é o acolhimento que eu recebo, que não é em qualquer lugar, é só na Zezé”* (MARI8GF), *“eu sinto muito isso, esse abraço da Zezé [...] não só nós enquanto grupo, enquanto nós profissionais aqui dentro, mas também com a criança”* (CAM1GF), *“aí a gente chora, a gente se abraça, a gente relembra, a gente conta um pouco da nossa história”* (MARI5GF).

Os indicativos de pertencimento e coletividade, impregnados na linguagem utilizada pelos sujeitos da pesquisa, conjugada na primeira pessoa do plural, demarcam a intensidade com que os processos de se constituir uma comunidade aprendente vêm possibilitando “[...] espaços de construção de sentimentos estéticos de participação e autoria” (GALIAZZI, 2013, p. 160).

Num viés emancipatório, esse emaranhado de relações denota encaminhamentos crítico-reflexivos, ancorados em contextos cotidianos da Educação Infantil e sua complexidade. Nesses contextos, os modos como as relações se dão podem alavancar a ideia de um currículo em movimento, em que a cooperação (re)crie mini-culturas teórico-práticas (GALIAZZI, 2013).

Em concordância com as ideias assinaladas por Galiazzi (2013), expressei em estudo prévio que:

A possibilidade de consolidar uma pedagogia do cotidiano atenta, sensível, dinâmica, multifacetada a partir dos sujeitos e espaços-tempos com as quais dialoga e atribui protagonismo nos move a acreditar que os caminhos por onde a Educação Infantil tem transitado são sempre possíveis de serem (re)inventados. (RORATO; MELLO, 2018, p. 05).

Nesse sentido, ao versar sobre a escola como lugar de concepção e realização curricular, ficou claro que, para os sujeitos da pesquisa, a sensibilidade, a convivência e o acolhimento caracterizam-se como fundamentais nos processos de educar e cuidar na Educação Infantil. Em seus discursos, enfatizam que *“não tem como não humanizar a escola”* (JOSI2GF), *“pensar na criança como um sujeito integral, que ele precisa saber tudo, ele precisa participar de tudo, uma criança [...] e uma escola que também tenha essa escuta e esse olhar sensível”* (MIR2GF).

Considerar a pluralidade e, ao mesmo tempo, a singularidade de infâncias que integram as instituições de Educação Infantil faz retornar ao enfoque desta discussão os movimentos dialógicos acerca da compreensão das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de culturas. A qualificação das ações docentes perpassa essa complexificação do olhar sobre os processos pedagógicos, que, numa perspectiva inclusiva, se dão no bojo das necessidades, intenções, desejos e potenciais de todas as crianças.

Cabe aqui problematizar que provocar-se a (re)inventar o currículo e a docência na Educação Infantil, a partir da multiplicidade de infâncias, pressupõe desestabilizar visões cartesianas, abandonar pré-julgamentos acerca dos modos de ser criança e passar a encará-los a partir de outras lógicas e condições.

Esses desafios estão intimamente ligados a fatores diversos, como a estrutura familiar, a deficiência, a influência das mídias, o trabalho infantil, entre a “[...] infância desejada, amparada e protegida e a infância abandonada, violentada e desamparada [...]” (NUNES; CORSINO, 2012, p. 18) e tantos outros que coexistem nas infâncias contemporâneas.

Assim, compreender o currículo numa perspectiva holística e processual, a partir do entendimento de criança enquanto sujeito histórico, pressupõe vislumbrar a Educação Infantil numa visão política, comprometida com a multiplicidade/singularidade de crianças/infâncias que dela fazem parte.

Numa teia de relações tão profundas e latentes, o ideário epistemológico da docência na Educação Infantil é ainda, atravessado pelas condições de ação, pelas abordagens, lógicas e concepções tanto internas institucionais quanto dos órgãos dirigentes. Desocultar os múltiplos implícitos que perpassam o currículo da Educação Infantil significa atentar para a subjetividade complexa que pulsa nesses (entre)laçamentos contemporâneos.

O diálogo profícuo na comunidade aprendente aproxima a constituição de uma identidade institucional, respaldada na participação, na expressão de opções e intencionalidades dos sujeitos em seu contexto. Nessa ampliação do grau de consciência política, em que há espaço para o contraditório, a argumentação e a participação ética, a (re)invenção curricular se legitima pelas resistências e/ou lutas por ideias e convicções.

A essa compreensão de currículo, Cunha *et al.* (2001, p. 76) contribui revelando que: “Não são [só] os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma [...], entendida como a teia de relações de poder e subjetividades que a permeiam.”

(Re)inventar o currículo nesses movimentos, a partir da força dos sujeitos que, explorando os mais diversos caminhos, tecem a inovação pedagógica, exige outras conexões entre o saber

e o viver. Nesses (des)caminhos, encontrar fluxos de reciprocidade de saberes, (re)inventar pontos de apoio e referência coletivos e plurais implica desenvolver identidades marcadas pela convivência e pelo crescimento (GALIAZZI, 2013), aspectos reiterados na construção de dados quando os sujeitos mencionam que *“cada uma de nós aqui dentro contribui de uma forma, e cada uma tem suas habilidades, né, seus pontos fortes e seus pontos fracos”* (JOSI6GF), *“como eu aprendi, como eu aprendo com cada uma de vocês”* (MARIA1GF), *“às vezes acham que é um pouco utopia, que a gente tá querendo né, bá, uma utopia de escola, mas é tudo isso, eu sinto isso”* (CAM4GF).

A mobilização coletiva na configuração da singularidade institucional foi sintetizada ainda na fala da gestora Josiane, quando disse que: *“é um pertencimento tão grande [...] porque tu faz parte daquela história, e a nossa caminhada foi uma caminhada que eu acho que foi caminhada em todos os sentidos, nos sentidos estruturais, sentidos ideológicos* (JOSI4GF).

Resgatar essa condição de sujeito histórico da transformação permitiu apreender, mesmo que provisoriamente, a (re)construção de um projeto coletivo de Educação Infantil. A constituição dessa comunidade aprendente, marcada pela inovação pedagógica se caracterizou pela continuidade da ação-reflexão-ação, por laços curriculares que se (re)inventam a partir de “[...] quadros de referência, ideias, ferramentas, informação, estilos, linguagem, histórias e documentos, partilhados de forma explícita ou não.” (GALIAZZI, 2013, p. 161)

Nesses processos, a partilha de conhecimentos e a construção de afetos foram evidentes: a construção da Cláudia, que simbolizou a “essência Zezé” por meio de um mapa conceitual (figura 10) foi escolhida para representar os diálogos desta seção.

Figura 10 – Construção de dados – Sujeito: Cláudia - Dinâmica “Essência Zezé”



Fonte: Autora (2019)

Nas marcas singulares dessa singela produção, pulsante em autonomia docente e coletividade, encontro a síntese das premissas interpretadas durante as análises desta seção.

Em seu bojo estão presentes os princípios da constituição de uma comunidade aprendente, que, partindo de uma base comum de conhecimentos e práticas (GALIAZZI, 2013), tem encadeado ideias e concepções ligadas aos processos de educar-cuidar, às marcas de aprendizagens reconstrutivas de discursos e ações enquanto constituintes da docência na Educação Infantil.

Provocada por toda a dimensão ética-política que acompanhou os caminhos dessa pesquisa-ação *com e na* escola pública de Educação Infantil, tentei trazer no seio desta escrita possibilidades para a ampliação de redes vivas, em constante (re)significação, capazes de reverberar incessantes inovações pedagógicas, que, em sua ousadia, impulsionam forças para resistir aos obstáculos que se apresentam no cotidiano de creches e pré-escolas.

5 ENTRE FINS E (RE)COMEÇOS: TECENDO CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Chegar ao fim de uma dissertação que tratou sobre processualidade e movimentos de (re)construção parece um paradoxo. Enfrentar esse contrassenso que aponta a necessidade de tecer considerações finais ou conclusões remeteu-me, mais uma vez, à provisoriedade de qualquer resposta.

Ciente de que a rigorosidade ética perpassou toda a construção teórico-metodológica desse estudo, tentei articular considerações crítico-reflexivas que resumam os caminhos percorridos e respondam a esta demanda a partir do que penso hoje, depois de tamanha impregnação durante essa investigação.

Acredito que entre tensões e contradições, (in)certezas, resistências e lutas, o campo da Educação Infantil vem se engendrando. Num olhar otimista, poderia dizer que as marcas desta recente história, pelo menos no que se refere à legalização, são positivas: os esforços das últimas décadas trouxeram avanços importantes, estabelecimentos legais que, com força, vem fomentando pesquisas, estudos e olhares outros acerca da infância, do ser criança e da necessidade de profissionalização da docência na Educação Infantil, bem como sua qualificação.

Num olhar pessimista, diria que muitas ainda são as urgências e as lacunas que estão em jogo: a efetivação da criança como sujeito de direitos, cidadã e produtora de cultura, a ampliação do acesso à Educação Infantil pública e gratuita, a melhoria de condições de creches e pré-escolas, o abandono de modelos pautados no preparo para Ensino Fundamental, entre tantas outras questões latentes.

Apesar de todos os pesares, de todos os receios, de todos os perigos que se avizinham e tem ameaçado o presente-futuro do currículo, do financiamento, da formação de professores da Educação Infantil em nosso país - e acredito que justamente por todos estes pesares - minhas andanças nesta pesquisa foram trilhando perspectivas teórico-epistemológicas críticas.

Longe de incredulidades ou reducionismos, busquei conjecturar essa escrita numa abordagem esperançosa, entendendo esperança em sentido freireano, de assumir compromissos éticos com os sujeitos junto aos quais vivo o cotidiano da Educação Infantil. Nessa inclinação, o otimismo brotou da força da experiência de viver uma pesquisa-ação, uma investigação sobre currículo e inovação pedagógica que se deu no seio da escola pública, com sujeitos reais, em contexto vivido na rede pública municipal de Bagé, na fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A originalidade dessa pesquisa trouxe consigo percepções que me perturbaram do começo ao fim: pesquisar o currículo foi atrever-se a transitar, a assumir novas lentes, a reconsiderar caminhos, enfoques. Atentar para o cotidiano repleto de desafios e possibilidades vividos na EMEI Zezé Tavares foi entregar-se a um currículo vivo, um currículo aberto ao possível em seus muitos desafios.

A intimidade com o *lócus* de pesquisa foi fator fundamental para as perspectivas traçadas, impulsionando interlocuções entre o latente e o teórico. Estranhar o conhecido e (re)conhecer o estranho.

Tendo em vista os princípios de ação da perspectiva metodológica, a construção de dados se deu de forma singular, aberta aos encaminhamentos que foram se estabelecendo coletivamente. Nessas muitas idas e vindas, a inovação pedagógica despontou como fator privilegiado para a (re)invenção curricular. Uma inovação que encontrou espaços para ser emancipatória, construída e alimentada pelos sujeitos que da escola fazem parte.

Nesses processos, repletos de ação-reflexão-ação, apreendi a dinâmica de (re)construção de uma comunidade aprendente, colaborativa, solidária, plural. Aberta ao protagonismo, essa comunidade aprendente abriu-se à inovação pedagógica emancipatória como forma de promover o crescimento e o enriquecimento cultural dos sujeitos, a (re)significação de espaços-tempos, materialidades e enfoques curriculares.

Retomando a problemática central desta pesquisa - os movimentos entre desafios e possibilidades para a (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil, nesse caso, da EMEI Zezé Tavares, a produção de sentidos sobre estes movimentos apontou para muitos (entre)laçamentos, lógicas que só puderam ser sentidas e compreendidas na e pela vivência cotidiana, pela atenção aos detalhes, pela sensibilidade ética e estética ao pesquisar.

Por meio das premissas da Análise Textual Discursiva, compus análises em um processo autorial, com o olhar esperançoso, mas não ingênuo, de quem acredita na força que move os coletivos que partem de um outro olhar para e com a criança.

Assim, entre fins e (re)começos, retomo esse olhar que acredita na própria potência porque vê a si e aos outros com olhos de possibilidades. Possibilidades de inovação que se dão nos movimentos do dia a dia, nas pequenas mudanças e aventuras, que impulsionam outras e mais outras encadeadas (re)invenções e (re)significações transformadoras.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10.ed. – Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ARIZA, Leidy Gabriela; DIAS, Vânia de Moraes Teixeira; SOUSA, Robson Simplício de; NUNES, Bruna Roman; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Articulações metodológicas da Análise textual discursiva com o Atlas.ti: compreensões de uma comunidade aprendente. **Investigação Qualitativa em Educação**. Atas CIAIQ, v 2, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/273/269>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: Políticas e práticas. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas-SP. Papirus, 1999.

AVERO, Cátia Cilene Saraiva. **Ciências para crianças: trabalhando com o tema sol na educação infantil**. 145 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2381>. Acesso em: 05 maio 2019.

BAGÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Documento norteador das práticas pedagógicas**. Bagé: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVA ATUAIS, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. (coords.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais -Faculdade de Educação, p. 10-14, 2010b. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=312>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jul., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. *In*: BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARRETO, Carla A.; ANGOTTI, Maristela. Escola Livre para Educadores Profissionais e Leigos: um projeto de integração de contextos em favor da infância e da qualidade na educação infantil. *In*: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Revisitar minha ação supervisora: estratégia para explicitar e discutir caminhos e perspectivas da supervisão de ensino, em território paulista, na virada do milênio. *In*: MACHADO, Lourdes Marcelino (org.). **Administração e supervisão escolar**. São Paulo: Pioneira, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 259 f. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Programa de Pós-graduação em Educação, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 3, n. 148, p. 22-43, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 356-366, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Instituinto a pedagogia da infância na formação inicial. **Olhares**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 56-76, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/611/203>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3.ed. – Porto Alegre: Penso, 2016.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: currículo como campo de disputas. **Revista Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez., 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782/14129>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez., 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária.** São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária – USP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da; MARSICO, Heloísa Lamas; BORGES, Flávia Antônia; TAVARES, Patrícia. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. *In:* FERNANDES, Cleoni Maria; GRILLO, Marlene. (orgs.) **Educação superior: travessias e atravessamentos.** Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e as escolas. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre:, PUCRS, 2008. Disponível em: http://endipe.pro.br/anteriores/XIV_Endipe_anais.rar. Acesso em: 20 abr. 2019.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES. **Projeto político-pedagógico.** Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares, Bagé/RS, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In:* FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIESE, Susanne. **Atlas.ti 8 Windows: Guia Rápido.** ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin, 2019. Disponível em: http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour_a8_win_pt.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

GALIAZZI, Maria do Carmo. Cirandar: rumo a comunidades aprendentes na formação acadêmico-profissional em roda. *In:* GALIAZZI, Maria do Carmo (org.). **Cirandar: rodas de investigação desde a escola.** São Leopoldo: Oikos, 2013. Disponível em: https://cirandar.furg.br/images/stories/Minhas_Imagens/Cirandar_-_FURG.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Psicologia: organização e trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-180, jan./jun 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7071/6544>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya; NEUTZLING, Simone. O patrimônio urbano da rainha da fronteira – Bagé/RS. **Revista memória em rede**. Pelotas, v. 2, n. 5, abr./jul.2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9525/6339>. Acesso em: 01 jun. 2019.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 134-154, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3351/3071>. Acesso em: 12 abr. 2019.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais da Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio./ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

KRETLI, Sandra. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5505--Int.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria de Souza. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria de Souza. **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): concepções de conhecimento e pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 57-76, jan./abr. 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_06_ALICE_RIBEIRO_CASIMIRO_LOPES.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 p. 285 – 296 maio./ago.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. A formação docente no viés da inovação pedagógica: processo em construção. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: TENSÕES E AGENDAS EM (DES)CONSTRUÇÃO*, 28., 2017. João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa, ANPAE, 2017. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimposio2017.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUNES, Lenise Maraschin. **As propostas pedagógicas das escolas municipais de educação infantil do município de Bagé-RS, a partir da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 230 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande - FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011956.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. *In: CORSINO, Patrícia (org.). Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Entre passagens: trilhas, rastos e descaminhos. *In: FRANGELLA, Rita de Cássia (org.). Políticas curriculares, coordenação pedagógica & escola: desvios, passagens e negociações*. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. *In: MOROSINI, Marília (org.). Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre, RS: FAPERGS/RIES, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. *In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (orgs.). Educação infantil os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Soffset gráfica e editora Ltda, 2014.

_____. **O trabalho do professor de Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

RAPHAEL, Hélia Sônia. A ação supervisora e a construção do projeto de avaliação escolar. *In: MACHADO, Lourdes Marcelino (org.). Administração e supervisão escolar.* São Paulo: Pioneira, 2000.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. *In: BRASIL. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria Carmen da Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 01 jul. 2019.

RORATO, Adriana; MELLO, Elena Maria Billig. Projeto político-pedagógico: um diálogo sobre singularidade e resistência na educação infantil. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/11493/0>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RORATO, Adriana; MELLO, Elena Maria Billig. Um olhar sobre o currículo da Educação Infantil a partir da Pedagogia do Cotidiano. *In: ENCONTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFSUL*, 4., 2018. Bagé. *Anais [...]*. Bagé: IFSul, 2018. Disponível em: <http://www2.bage.ifsul.edu.br/encif/inscricao/pdf/20181010154247000000.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. *In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (orgs.) Educação Infantil os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Soffset Gráfica e Editora Ltda, 2014.

SALOMÃO DE FREITAS, Diana. **A prática de pensar a prática de formação acadêmico-profissional de professoras(es) de ciências da natureza:** estética do formar-se ao formar. 150 f. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/57271307-A-pratica-de-pensar-a-pratica-de-formacao-academico-profissional-de-professoras-es-de-ciencias-da-natureza-estetica-do-formar-se-ao-formar.html>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DO RIO GRANDE DO SUL. **Perfil das cidades gaúchas – Bagé.** Bagé: SEBRAE/RS, 2019. Disponível em: https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Bage.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Thais de Oliveira Camejo da; SANTAIANA, Rochele; SILVA, Veronice Camargo da. **Os espaços na educação infantil:** Um estudo sobre a ação docente. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Bagé/RS, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, Alexandra Paz. Efetivação da Inclusão nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Bagé-RS. 81 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Programa de Pós-graduação em Educação, Jaguarão, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/362/1/Alexsandra%20Paz%20Trindade.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa** v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em: 10 abr. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Inventário nacional de referências culturais: lidas campeiras na região de Bagé**. Relatório final: Pelotas, 2013. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/lidacampeira/files/2017/09/INRC-Lidas-Campeiras-Volume-1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, p. 267/281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361>. Acesso em: 15 maio 2019.

WALTER, Anita; BACH, Tatiana Marceda. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 275-308, abr./jun., 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281746543_Adeus_papel_marca-textos_tesoura_e_colas_Inovando_o_processo_de_analise_de_conteudo_por_meio_do_Atlas.ti. Acesso em: 14 maio 2019

APÊNDICE A – Termo de consentimento - sujeitos**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: A inovação pedagógica nos (entre)laçamentos curriculares em uma escola de Educação Infantil – Bagé/RS

Pesquisadora responsável: Adriana Rorato

Orientadora: Elena Maria Billig Mello

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 999994849

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa de mestrado intitulada “A inovação pedagógica nos (entre)laçamentos curriculares em uma escola municipal de Educação Infantil de Bagé/RS”, que tem por objetivo investigar os movimentos de reinvenção curricular em uma escola de Educação Infantil e se justifica pela necessidade de reflexão sobre as concepções que orientam ações e políticas públicas para a Educação Infantil brasileira, articulando as discussões sobre estas questões às possibilidades e desafios na (re)construção curricular no cotidiano escolar.

Ancorada nos estudos do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na formação acadêmico-profissional dos profissionais do magistério – GRUPI, do qual a autora e sua orientadora fazem parte, esta pesquisa também tem a intenção de produzir conhecimentos científicos que aproximem os campos do currículo e da Educação Infantil, ainda tão pouco relacionados na literatura da área, sob outras lógicas que não a assistencialista ou escolarizante.

Assim, as discussões sobre elementos, concepções, espaços e condições para a inovação pedagógica, compreendida enquanto ruptura epistemológica que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, deliberadas de forma coletiva e intencional pelos próprios sujeitos da ação, também permearão as discussões desta pesquisa.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte deste estudo, sob todos os aspectos que seguem abaixo, você deverá assinar ao final

deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

A metodologia utilizada neste estudo será inspirada na pesquisa-ação, através de um grupo focal com dez (10) integrantes, os quais serão representações dos segmentos de professoras, funcionárias e gestoras da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares. Serão realizados um total de 2 (dois) encontros em datas e horários a serem definidos em conjunto com os integrantes, os quais serão gravados em áudio. Também poderão ser utilizados pela pesquisadora registros escritos e ou fotográficos de instrumentos/materiais utilizados/construídos nos/para os encontros.

Nestes encontros serão realizados estudos e debates acerca das temáticas currículo e Educação Infantil, de forma dialógica, colaborativa, buscando a autonomia, o protagonismo, a partilha da construção de conhecimentos e, portanto, é esperado que você assumira uma postura ativa durante os encontros e, inclusive, após estes, no sentido de socializar com os demais sujeitos da instituição pesquisada os assuntos e debates suscitados durante os encontros.

Nessa direção, solicitamos a utilização de seu nome real no texto da dissertação, por acreditar que além de dar visibilidade à trajetória da instituição, aos processos, contextos e atravessamentos curriculares, a identificação irá dar voz aos sujeitos da instituição pesquisada, às suas concepções e práticas acerca do currículo da Educação Infantil, contribuindo para sua qualificação e para sustentação dos processos de autoria e inovação pedagógica, tão caros à autonomia docente.

Salientamos que os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa serão socializados com a equipe da instituição pesquisada no semestre seguinte à finalização da dissertação, englobando todas os segmentos participantes, estimulando reflexões teórico-práticas na comunidade escolar. Também pretende-se partilhar este estudo em publicações científicas, apresentações em eventos e com a rede municipal de ensino de Bagé, da qual a instituição pesquisada faz parte, suscitando possíveis formações continuadas tanto junto às demais instituições quanto aos órgãos responsáveis.

Ciente de todos os aspectos que envolvem a participação nesta pesquisa:

Nome do Participante da Pesquisa : _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 8454 1112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE B – Termo de consentimento - gestoras**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: A inovação pedagógica nos (entre)laçamentos curriculares em uma escola de Educação Infantil – Bagé/RS

Pesquisadora responsável: Adriana Rorato

Orientadora: Elena Maria Billig Mello

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Bagé/RS

Telefone celular do pesquisador para contato: (53) 999994849

A pesquisa de mestrado intitulada “A inovação pedagógica nos (entre)laçamentos curriculares em uma escola municipal de Educação Infantil de Bagé/RS” tem por objetivo investigar os movimentos de reinvenção curricular em uma escola de Educação Infantil e se justifica pela necessidade de reflexão sobre as concepções que orientam ações e políticas públicas para a Educação Infantil brasileira, articulando discussões sobre estas questões às possibilidades e desafios na (re)construção curricular no cotidiano escolar.

Ancorada nos estudos do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na formação acadêmico-profissional dos profissionais do magistério – GRUPI, do qual a autora e sua orientadora fazem parte, esta pesquisa também tem a intenção de produzir conhecimentos científicos que aproximem os campos do currículo e da Educação Infantil, ainda tão pouco relacionados na literatura da área, sob outras lógicas que não a assistencialista ou escolarizante.

Assim, as discussões sobre elementos, concepções, espaços e condições para a inovação pedagógica, compreendida enquanto ruptura epistemológica que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, deliberadas de forma coletiva e intencional pelos próprios sujeitos da ação, também permearão as discussões desta pesquisa.

Após ser esclarecida sobre as informações referentes à pesquisa, por gentileza, no caso de autorizar a realização deste estudo, sob todos os aspectos que seguem abaixo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

A metodologia utilizada neste estudo será inspirada na pesquisa-ação, por meio de grupo focal com dez (10) integrantes, representantes dos segmentos de professoras, funcionárias e gestoras da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares, que concordam em participar desta pesquisa. Serão realizados um total de 2 (dois) encontros em datas e horários a serem

definidos em conjunto com os integrantes, os quais serão gravados em áudio. Também poderão ser utilizados pela pesquisadora registros escritos e ou fotográficos de instrumentos/materiais utilizados/construídos nos/para os encontros.

Nestes encontros serão realizados estudos e debates acerca das temáticas currículo e Educação Infantil, de forma dialógica, colaborativa, buscando a autonomia, o protagonismo, a partilha da construção de conhecimentos e, portanto, é esperado que os sujeitos assumam uma postura ativa durante os encontros e, inclusive, após estes, no sentido de socializar com os demais sujeitos da instituição pesquisada os assuntos e debates suscitados durante os encontros.

Nessa direção, solicitamos a utilização do nome real da escola no texto da dissertação, por acreditar que além de dar visibilidade à trajetória da instituição, aos processos, contextos e atravessamentos curriculares, irá dar voz aos sujeitos da instituição pesquisada, às suas concepções e práticas acerca do currículo da Educação Infantil, contribuindo para sua qualificação e para os processos de autoria e inovação pedagógica, tão caros à autonomia docente.

Para melhor contextualizar a pesquisa, precisaremos de alguns dados referentes ao número de escolas e alunos atendidos pela rede municipal em sua totalidade, além de informações sobre a expansão das escolas municipais de Educação Infantil na última década, números de turmas atual nas etapas creche e pré-escola bem como quantidade de alunos matriculados em turmas de Educação Infantil em EMEIs e EMEFs.

Salientamos que os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa serão socializados com a equipe da instituição pesquisada no semestre seguinte à finalização da dissertação, englobando todas os segmentos participantes, estimulando reflexões teórico-práticas na comunidade escolar. Também pretende-se partilhar este estudo em publicações científicas, apresentações em eventos e com a rede municipal de ensino de Bagé, da qual a instituição pesquisada faz parte, suscitando possíveis formações continuadas tanto junto às demais instituições quanto aos órgãos responsáveis.

Ciente de todos os aspectos que envolvem a autorização desta pesquisa:

Responsável pela Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional :

Assinatura e carimbo

Nome da Pesquisadora Responsável:

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Local e data

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 8454 1112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE C



ANAIS

Seminário: Ações, reflexões, fundamentações

ORGANIZAÇÃO

Adriana Rorato
Elena Maria Billig Mello

**Bagé
2019**

Seminário: Ações, reflexões, fundamentações



EMEI Zezé Tavares



Equipe de profissionais 2018

Adriana Rorato
 Adriana Clair Meireles Freitas
 Ana Cláudia Alves da Silveira
 Ana Heloísa Ximendes
 Anizerete Leite Vidal
 Camila da Silva Dutra de Garrido
 Carmen Dora Rodrigues
 Cátia Cilene Saraiva Averó
 Cláudia Gomes Dias
 Cristiane Rosa de Oliveira
 Fernanda Viegas
 Francini Moraes
 Josiane Brito Bechuetti Lomes
 Liliane Ávila da Luz
 Mara Lúcia Viana
 Marcleide Silveira Ravaza
 Maria Luísa Marques de Ornelas
 Maria Pereira Lemos
 Milena Brito
 Mirna Açaí da Silveira Médici
 Moreci Cabral
 Solange Seling
 Sônia Vérber
 Tereza Maria Souza

AUTORAS

Adriana Rorato
Adriana Clair Meireles Freitas
Camila da Silva Dutra de Garrido
Cátia Cilene Saraiva Avero
Cláudia Gomes Dias
Marcleide Silveira Ravaza
Maria Luísa Marques de Ornelas
Maria Pereira Lemos

REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO

Adriana Rorato
Elena Maria Billig Mello

ORGANIZAÇÃO

Adriana Rorato
Elena Maria Billig Mello



Os textos aqui publicados foram autorizados pelas respectivas autoras a serem veiculados neste e-book.
As fotos e registros foram autorizadas pelos responsáveis legais pelas crianças e são de posse da escola.

Sumário

PRÓLOGO	8
ELENA MARIA BILLIG MELLO	8
APRESENTAÇÃO	10
<i>AS AUTORAS</i>	10
OFICINA “EXPERIMENT(AÇÃO)”	11
<i>CAMILA DA SILVA DUTRA DE GARRIDO</i>	11
O PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
<i>CÁTIA CILENE SARAIVA AVERO ⁽¹⁾</i>	15
<i>ADRIANA CLAIR MEIRELES FREITAS ⁽²⁾</i>	15
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS	18
<i>CLÁUDIA GOMES DIAS</i>	18
“AQUILO QUE SOMOS E O QUE NOS TORNAMOS”: REFLEXÕES SOBRE PPP E EDUCAÇÃO INFANTIL	22
<i>ADRIANA RORATO</i>	22
RELATO DE EXPERIÊNCIA – INTERAÇÕES: A LEITURA E AS EXPRESSÕES NO MATERNAL 2B	26
<i>MARCLEIDE SILVEIRA RAVAZA</i>	26
REMODELANDO ESPAÇOS ESCOLARES: UM OUTRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	30
<i>MARIA LUÍSA MARQUES DE ORNELAS</i>	30
REFLETINDO SOBRE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NO BERÇÁRIO	34
<i>MARIA PEREIRA LEMOS</i>	34

Seminário: Ações, reflexões, fundamentações

PRÓLOGO

Elena Maria Billig Mello

Esta produção é o resultado do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e crianças na Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares, no município de Bagé/RS, que foi socializado no Seminário: ações, reflexões e fundamentações, ocorrido no dia 26 de outubro de 2018, na própria Escola.

Por muitos motivos, em especial pelo seu significado, descrevo minha emoção em conhecer, ler e organizar a escrita dessas professoras que, cotidianamente, desafiam-se a vencer os obstáculos que ocorrem na profissão docente, entre eles o descrédito e a desvalorização socioeconômica e política.

Pela lente da mestrandia Adriana Rorato, professora e coordenadora pedagógica dessa Escola, tive a possibilidade de aprofundar conhecimentos teórico-práticos sobre a Educação Infantil e desta Instituição de Ensino. Os vários momentos de diálogos sobre a realidade cotidiana, com seus avanços, sucessos, desafios e esperanças, levaram-me a recordar bons momentos de partilha sobre a política educacional desta primeira etapa da Educação Básica, iniciada no final dos anos oitenta, quando lutávamos para que a creche e a pré-escola pudessem ser percebidas e assumidas como espaços educativos e não somente de cuidados às crianças.

Lutas que ainda travamos para consolidar o que está preconizado na LDB nº 9.394/1996, que dispõe que a educação é um direito e, mais especificamente que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possa continuar aprimorando sua finalidade no “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Art. 29).

Esta produção exemplifica o trabalho pedagógico responsável, criativo, colaborativo, emancipatório que as profissionais da EMEI Zezé Tavares (Adriana, Camila, Cátia Cilene, Cláudia, Marcleide, Maria Luísa e Maria) desenvolvem em observância às finalidades educacionais. Trabalho esse que envolve, com seriedade e compromisso ético, a construção de conhecimentos, saberes, habilidades e valores humanos e não-humanos, na perspectiva ético-estética da educação.

Fica o convite à leitura dos relatos envolventes com lindos registros imagéticos que confirmam o protagonismo das crianças. Fica o nosso esperar freireano pela reafirmação da identidade da Educação Infantil emancipatória e de qualidade social, no sentido que esperar é buscar, construir e não desistir, apesar dos obstáculos e crises.

Seminário: Ações, reflexões, fundamentações

APRESENTAÇÃO

As autoras

Compreendendo a importância e a urgência de buscar o fortalecimento da escola enquanto espaço público, político, intencional, que tem no seu chão e na coletividade as molas propulsoras para alçar suas decisões em busca de autonomia e qualidade, a Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares planejou o primeiro Seminário de partilha docente, desenvolvido no dia 26 de outubro de 2018.

Com o objetivo de (re)pensar a Educação Infantil enquanto espaço-tempo, coletivo, plural, produtor de sentidos singulares, a equipe de profissionais da escola registrou “no papel” estratégias pedagógicas, reflexões, metodologias, intenções e ações a fim de socializar práticas e (re)afirmar posições, concepções e caminhos que a escola vem trilhando já há alguns anos.

Assim, esse conjunto de textos sistematiza as atuais produções da instituição, servindo como registro para reflexões e encaminhamentos, para a valorização das trajetórias docentes, para a ampliação de perspectivas por meio da partilha de forma relacional, vislumbrando os múltiplos, plurais e diversos elementos da educação – e da escola, enquanto organismo vivo e dos sujeitos que dela fazem parte.

Sua publicação se dá em parceria com a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, em virtude de integrar o bojo da pesquisa⁴⁰ de uma das professoras pesquisadoras a nível de Mestrado Acadêmico em Ensino, que objetiva investigar os desafios e as possibilidades que atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil.

⁴⁰ Pesquisa intitulada A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NOS (ENTRE)LAÇAMENTOS CURRICULARES DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ZEZÉ TAVARES (Dissertação de Mestrado, MAE/UNIPAMPA, 2019), de autoria de Adriana Rorato, sob orientação da prof^a. Elena Maria Billig Mello. Ambas fazem parte do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI/UNIPAMPA.

OFICINA “EXPERIMENT(AÇÃO)”

Camila da Silva Dutra de Garrido ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora; Escola Municipal de Educação Infantil Emei Zezé Tavares; Bagé.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência parte do desenvolvimento de uma oficina pedagógica durante o período do segundo semestre de 2018 na turma do Maternal 1 – faixa etária de 2 anos a 3 anos da EMEI Zezé Tavares. Seu planejamento aberto e flexível aos encaminhamentos dados pelas crianças, se deve especialmente a uma inquietação pessoal: a partir de observações feitas nesta turma, percebi que as crianças apresentavam grandes motivações ao criar, inventar, construir. Sabendo que na Educação Infantil o desenvolvimento das crianças está interligado com as oportunidades de aprendizagem que são oferecidas e provocadas pelo mundo que as cerca, decidi proporcionar diferentes experimentações possibilitando ampliar a capacidade de expressão, a criatividade e uso sem limites da imaginação.

Assim, pretendeu-se com a Oficina oferecer às crianças um espaço rico em utilização de materiais e propostas variadas caminhando pelas diversas áreas do conhecimento, em que elas pudessem ser agentes ativos das descobertas e experiências que vivenciam, criando, recriando, experimentando, explorando cada possibilidade oferecida como forma prazerosa a desenvolver integralmente suas habilidades.

Para isso explorou-se as chamadas Instalações Artístico Pedagógicas – “as Instalações Artístico Pedagógicas são cenários construídos coletivamente, compostos por elementos da realidade que guardam semelhanças com instalações artísticas, dada a sua dimensão estética e lúdica.” (AGROECOLOGIA, 2017), aliada aos materiais não estruturados, que por observação também eram muito apreciados e até mais utilizados pela turma que os brinquedos propriamente ditos.

Cabe salientar que:

Materiais não estruturados são um convite para a experimentação. Materiais não estruturados são objetos que colocamos à disposição da criança para que elas inventem a sua própria brincadeira: palitos, botões, rolos de papel higiênico, rolha, barbante. Tudo ganha um novo significado dependendo da interação da criança. (MARINHO, 2016)

Enfim, proporcionar à criança uma construção ampla e significativa de aprendizagens neste período em que está na escola, de forma a contemplar seus interesses e motivações atrelados aos eixos principais descritos nos campos de experiência da Base Comum Curricular, bem como para própria construção como ser e sujeito no mundo são questões que perpassaram esta prática docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como mencionado anteriormente, propomos as chamadas Instalações Artístico Pedagógicas, muito apreciadas pelos alunos, de forma que eram organizadas sempre que possível em um espaço fora do contexto da sala de aula, algum outro ambiente da escola, utilizando quase que exclusivamente materiais não- estruturados: panos, caixas, bolinhas coloridas, pedras, rolinhos, caixas de ovos; a cada montagem era possível observar a organização dos alunos no espaço, dispendo-se de forma a explorar de diferentes formas os materiais e espaços disponíveis: a criação e inventabilidade de cada um, desfrutando dos materiais de forma singular nos surpreendeu diversas vezes!

Assim ocorreu também quando eram dispostos apenas os materiais não-estruturados sem a dinâmica das Instalações, os usos eram diferentes a cada proposta, embora os materiais fossem os mesmos, a cada dia uma invenção diferente, um significado diferente, uma criação e experimentação diferente. Pode-se observar a contemplação dos campos de experiência: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações; pois a cada momento proporcionado, a cada construção das crianças, a cada descoberta feita identifica-se uma das áreas, a interação, as falas, a percepção dos espaços, como transformar aquele ambiente ou aquele material, a imaginação para modificar e construir, os movimentos necessários a cada ação e etc.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Permitir-se levar pelos anseios dos alunos, observar, registrar e construir o planejamento a partir disto, não é tarefa fácil, contudo não é impossível. Chegou um momento em que se percebeu que eles “pediam mais” do que as tradicionais atividades propostas com uma finalidade específica pela professora, e que tinham potencialidades para tal! Era preciso um olhar cuidadoso ante isto e assim em conversa com a Supervisora nasceu a Oficina, que obteve sucesso!

Não é apenas um “deixar livre”, é um olhar criterioso voltado para o aluno, quais são suas necessidades, quais são suas descobertas, suas criações, seus anseios, suas buscas, o que lhe permite usar a criatividade, imaginação, experimentação? E assim planejar a partir disto, construir com eles uma aprendizagem significativa dando-lhes o incentivo para que alavanquem suas construções e ampliem seus conhecimentos, utilizando materiais potentes que estão à sua disposição. Sem intervenções, apenas observações e registros.

As atividades vão sendo realizadas ao longo do semestre porque permitem longa duração sem serem repetitivas, nos dão suporte para que continuemos sem rotina fixa ou preestabelecida, mas elaborada continuamente a partir dos indícios que as crianças nos dão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017

<http://agroecologia2017.com/wp-content/uploads/2017/09/Instalacao-Artistico-Pedagogica-do-Encontro-Nacional-dos-Nucleos-de-Agroecologia.pdf>

www.tempojunto.com/2016/05/17/brinquedos-de-materiais-nao-estruturados/

REGISTROS IMAGÉTICOS



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018)

O PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cátia Cilene Saraiva Avero ⁽¹⁾
Adriana Clair Meireles Freitas ⁽²⁾

⁽¹⁾ Professora; Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares; Bagé.

⁽²⁾ Monitora; Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares; Bagé.

INTRODUÇÃO

Ao perceber a urgência das crianças de 3 a 4 anos terem espaço para identificar-se no todo (social, cultural e na singularidade do seu ser), justifica-se esta proposta por garantir às crianças serem protagonistas nas escolhas, conquistas e construções, sendo capazes de aprender e desenvolver-se individualmente ou entre pares. Estes momentos de criação e construção do conhecimento, foram estabelecidos pelas crianças que pertencem ao Maternal II A, na EMEI Zezé Tavares em 2018.

Para Costa e Cunha (2017) a busca da criança por espaços e interações favorece o desenvolvimento da criatividade e a percepção das potencialidades e habilidades, tendo o adulto que acrescentar novas informações que propiciem a construção do conhecimento.

Com base nesta premissa os objetivos destas propostas foram perceber o quão as crianças com liberdade nas ações e interações apropriaram-se de informações pertinentes ao Maternal II e sinalizar nas interações, possíveis modificações de comportamentos, transformações motoras e de expressão e avanços na linguagem, bem como outras aprendizagens possíveis.

Segundo Dornelles (2010) pensar na infância é permitir o protagonismo da criança como sujeito de uma sociedade com culturas e informações diversas, em viver o criança, contextualizado em cada brincadeira, espaços e interações, potencializando o ser criança.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica envolveu os métodos de análise qualitativa, com enfoque na compreensão e interação dos alunos, através da observação e registros das escolhas e do protagonismo em suas atitudes, visando ao cuidar de si e do outro, construindo o conhecimento entre os pares em diferentes. Assim, a prática pedagógica ocorreu a partir de um processo de interação com os espaços internos da escola, subjetividade e a autonomia no processo de aprendizagem, favorecendo os 5 campos de experiências para o desenvolvimento da criança, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017): Eu, o outro e o nós; Corpo,

gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Diante da proposta que teve o intuito de proporcionar às crianças momentos de liberdade para a construção do conhecimento e sinalização de interações em prol do desenvolvimento foi possível perceber mudanças significativas de comportamentos, crianças mais seguras em suas ações, trocas de informações e conceitos que são pertinentes à idade ou além, tendo a fala e o vínculo com as professoras para orientações e mediações, conforme a necessidade de cada um(a). Transformações motoras, de expressão e avanços na linguagem foram alcançadas, pois como eram as crianças as protagonistas, desenvolveram habilidades diferentes para cada invenção e criação, potencializando a aprendizagem mútua.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017

COSTA, da Silva Rosely Valéria; DA CUNHA, Vieira, Rangel Susana. **Falam as crianças: problematizando os espaços externos da Educação Infantil no Ensino Fundamental**. Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil / Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso, organizadores. – Porto Alegre: Evangraf, 2017 280 p.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

Cláudia Gomes Dias ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora de Educação Infantil; EMEI Zezé Tavares

INTRODUÇÃO

Trabalhar de uma forma lúdica, estimulando o raciocínio lógico, a criatividade, auxiliando as crianças no processo da construção do conhecimento pode potencializar as habilidades de raciocinar, de julgar, de argumentar, de se expressar. Reconhecer a ludicidade como importante aspecto para as experiências na infância amplia as possibilidades das crianças compreenderem e transformarem a realidade.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

A atenção, a memorização, a imaginação são outros aspectos fortemente influenciados pelo desenvolvimento de propostas lúdicas, especialmente com crianças dos 2 aos 4 anos, faixa etária atendida nas turmas do Maternal 1 e 2 nas quais foi desenvolvido o trabalho aqui relatado. Sendo a educação infantil a base da formação sócio educacional, o lúdico se constitui num recurso pedagógico que envolve a criança nas atividades. Assim, acredito que através da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua autonomia e liderança, compartilhando sua alegria de brincar.

Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

METODOLOGIA

Este relato tem como abordagem uma pesquisa exploratória e um estudo de observação e obtenção de informações dos momentos reais das aulas para o desenvolvimento cognitivo das crianças para a construção do trabalho. O intuito da pesquisa de campo é observar, registrar, identificar e aprimorar a proposta pedagógica da professora em relação ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico, da imaginação, socialização, construção da identidade e autonomia, tendo como base os mais variados modos de brincar das crianças.

Considerando que na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhe os direitos de: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se.

Durante o ano de 2018 foram realizadas propostas envolvendo por exemplo a encenação de histórias infantis com o auxílio de fantoches, avental com os personagens, rodas musicadas, brincadeiras diversas em todos os ambientes da escola como o pátio, a brinquedoteca e o bosque. Além de despertar nas crianças o prazer em ouvir histórias, proporcionando meios lúdicos para contá-las, estabelecendo a ligação entre aquilo que é real e o imaginário, puderam verdadeiramente vivenciar os papéis, dramatizando-as, oportunizando assim, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico, da imaginação, socialização, construção da identidade e autonomia.

A oferta de diversos jogos envolvendo tanto habilidades de coordenação motora ampla, fina, raciocínio lógico, contagem, sequência numérica, bem como letras e cores, aspectos observados como centros de interesses das crianças, também perpassou o desenvolvimento deste trabalho.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018)

Ainda estão previstas algumas propostas a serem desenvolvidas, como uma encenação teatral a partir da música “A linda rosa juvenil”, canção do repertório da turma e uma gincana com brincadeiras compartilhadas com o Maternal IIB.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Com a realização deste trabalho foi possível reconhecer as práticas da ludicidade como um fator importante para se construir uma nova forma de educar, tendo como base o ato tão importante e significativo na educação das infâncias que é o de brincar. É de suma importância que o professor avalie suas práticas pedagógicas e que perceba qual a finalidade de inserir as atividades lúdicas em suas metodologias atrativas e motivadoras da aprendizagem, do seu trabalho, desta forma o objetivo do trabalho pôde ser alcançado e que segue para garantir da melhor forma possível o aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, vol. 3 Brasília: MEC/ SEF, 1998;

CARVALHO, A. M. C. *et al.* (Org.). **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

“AQUILO QUE SOMOS E O QUE NOS TORNAMOS”⁴¹: REFLEXÕES SOBRE PPP E EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Rorato

(1) Professora de Educação Infantil, atuando como supervisora na Emei Zezé Tavares; Bagé.

INTRODUÇÃO

Falar ou escrever sobre projeto político-pedagógico pode ser considerado enfoque controverso, utópico e até mesmo polêmico. Refletir, problematizar, dialogar sobre o cotidiano subentende tomar decisões, enfrentar (ou não) a “[...] roda viva já existente” (VASCONCELLOS, 2002 p.15), centrar discussões, intenções e ações na escola, suas múltiplas e contingentes configurações, singulares por seus contextos, espaços-tempos e sujeitos.

A ideia de gerir o cotidiano continuamente em curso, seja ele marcado por um viés de transformação ou estagnação, envolvendo a complexidade de materializar em um projeto as opções da instituição, pressupõe atravessamentos dos mais diversos, desde sua elaboração até sua concretização, ambas em sentido processual.

Compreender a escola como centro decisório de (des/re)construção de sentidos implica enfrentar desafios e tensionamentos sem que haja a proclamação de uma colonização dependente dos grupos hegemônicos econômica e culturalmente, mas o assumir de múltiplas perspectivas na busca de alternativas condizentes com contextos e condições de cada instituição.

No campo da Educação Infantil, quase uma década após a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que além de reafirmar as crianças como sujeitos de direitos, definem currículo numa perspectiva que “[...] não apenas considera o conhecimento, mas inclui as práticas cotidianas como aquilo que nos subjetiva.” (CARVALHO; FOCHI; 2016, p. 154), esta etapa da Educação Básica ainda busca legitimidade para que suas especificidades sejam garantidas, superando lógicas de escolarização e assistencialismo.

Nesse contexto contraditório, em acordo com Veiga (1998, p. 11) que coloca que: “A escola é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.”, este relato relaciona as questões que circundam a (re)construção do projeto político-pedagógico enquanto processo

⁴¹ Fragmento da análise de dados, conforme resposta do sujeito 6 a uma das perguntas do questionário que compõe o *corpus* investigativo da pesquisa do Mestrado da autora.

permanente de discussão, norteado pela participação, singularidade institucional e autonomia pedagógica, a partir das leituras de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002) e Ferreira (2004) e das especificidades da Educação Infantil numa abordagem em Carvalho (2016) e Carvalho e Fochi (2016; 2017).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teve como objetivo central refletir sobre o que dizem o PPP e as análises de professoras e funcionárias acerca deste documento na EMEI Zezé Tavares.

Para a elaboração deste estudo foram considerados os 12 (doze) questionários respondidos por professoras e funcionárias da instituição, devolvidos até o momento, sendo assim, dados iniciais para esta pesquisa. O referido questionário, contendo 5 (cinco) questões abertas, todas utilizando linguagem na primeira pessoa do plural, indicando pertencimento e coletividade. Cabe salientar que as questões abordaram os seguintes enfoques: a) concepção de criança e infância; b) pressupostos e intencionalidade do projeto político-pedagógico; c) análise entre a redação do documento e as ações pedagógicas; d) análise dos métodos pedagógicos e sua relevância; e) sugestões a retirar/alterar/acrescentar na redação do documento. Serão trazidas nesse texto reflexões acerca das questões a), b) e e), as quais passaram pelo processo de análise até o presente momento.

RESULTADOS E REFLEXÕES

O primeiro questionamento feito, abordando as concepções de criança e de infância, apresentou em suas respostas uma ampla gama de questões pertinentes, como a compreensão das crianças enquanto indivíduos únicos, que precisam ser respeitados em sua subjetividade, que possuem informações e conhecimentos, manifestam curiosidade por si mesmas e pelo mundo que as cerca, que se expressam tanto pela oralidade quanto pelos gestos, brincadeiras e interações com colegas e adultos.

Também foram relevantes as menções à necessidade de a escola considerar a diversidade social, econômica, de vivência de mundo e os diversos contextos familiares das crianças atendidas pela instituição. Foi pontuada a continuidade das crianças no ambiente escolar, sendo que a grande maioria das crianças ingressa na escola no berçário e permanece até o maternal, quando completam 4 anos de idade.

Após análise das respostas à segunda questão, verificou-se que em relação aos pressupostos e intencionalidade do projeto político-pedagógico há uma unidade nos discursos das profissionais, sendo que boa parte das respostas abordam os pressupostos encontrados na redação do PPP: “Princípios do respeito à diversidade, da ética, da solidariedade, do cuidado com o meio ambiente, de acolhida e amor ao próximo, entre outros.” (Sujeito 2); “Adotamos trabalhar com a diversidade, buscamos mostrar valores através do exemplo, que irão acrescentar para a criança um convívio social independente, mas com olhar coletivo.” (Sujeito 9); “Solidariedade e o respeito ao bem comum, aprendizado do convívio com as diferenças, preservando a autonomia de cada um.” (Sujeito 10).

A última questão solicitava sugestões para retirar/alterar/acrescentar à redação do documento. As respostas dos profissionais da educação enfatizam a necessidade de acrescentar questões presentes na prática cotidiana e que não estão contempladas na redação do PPP, como as interações entre turmas, os eventos internos da escola com espaço para o protagonismo das crianças, a arte e as questões da cultura local, a atualização e ampliação das bases teóricas, bem como a apresentação e a caracterização da escola e da comunidade escolar, tendo em vista que a escola trocou de endereço e a redação ainda contempla dados de 2015. A resposta a seguir é ilustrativa: “Temos a autonomia para criarmos juntos e acredito que voltando a criança para seu dia a dia com brincadeiras e práticas lúdicas incorporando valores para a formação, temos a liberdade para criar com eles práticas envolvendo-os a partir do cotidiano.” (Sujeito 5).

Para Veiga (1998), a escola precisa buscar uma nova organização, ousar e enfrentar essa ousadia, fundamentada em referenciais ancorados nos pressupostos dialogados e definidos pela comunidade escolar para alicerçar os compromissos da escola com uma educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva emancipatória, a escola concebe suas próprias contradições e conflitos de forma compromissada, reflexiva e atuante, problematizando a realidade escolar de forma crítica, propondo coletivamente intenções e alternativas de ação para superá-la.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** - Brasília, MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. **“O muro serve para separar os grandes dos pequenos”**: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*, v.18, n.36, jan./abr. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIA – INTERAÇÕES: A LEITURA E AS EXPRESSÕES NO MATERNAL 2B

Marcleide Silveira Ravaza ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora; EMEI Zezé Tavares; Bagé/RS

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento intelectual da criança é o anseio natural que ela tem para investigar e compreender o seu ambiente, tendo a curiosidade como necessidade de explicar o inesperado. Nesse sentido, a curiosidade reflete o desejo de preencher informações que nos faltam para explicar coisas e situações sobre os quais temos interesse e interrogações.

Na Educação Infantil, a promoção de experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializa a participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo que as crianças mostram suas impressões e percepções sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca. Por meio de diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras, as expressões de faz de conta, as crianças se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

Esta narrativa está centrada no trabalho realizado durante o segundo semestre de 2018 com a turma do maternal 2B da EMEI Zezé Tavares, com crianças de faixa etária de 3 a 4 anos de idade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que as histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos, nos quais como num passe de mágica, as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, heróis, feiticeiros com poções, poderes, etc, personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório do “era uma vez...”, partimos do levantamento de hipóteses para trabalhar com a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação das crianças, e então suas experiências com a literatura infantil.

Assim, as propostas planejadas pela professora-mediadora entre textos e as crianças objetivaram ampliar progressivamente seu vocabulário, a expressão corporal, criatividade, sentimento, dúvidas, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Na escola foram promovidas oportunidades para que cada um(a) possa participar ativamente das (re)leituras e (re)construções das histórias envolvidas durante o projeto. Um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo ou com objetos significativos envolveram tais momentos, nos quais as crianças, animadas pela ludicidade em vivenciar diversas formas de expressão e linguagem, criaram suas próprias produções artísticas, representando personagens das histórias ao seu modo.

Ao exercitar a autoria (coletiva e individual) com panos, adereços (tiaras, colar, bolsas, chapéus, etc) a manipulação de diversos materiais, desenvolveram o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmos, dos outros e da realidade que as cerca.

Os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da prática pedagógica foram desenvolvidos por prováveis etapas, sempre replanejadas a partir das devolutivas das crianças, com a observação atenta a suas manifestações, abertura e flexibilidade para replanejar ações e intenções. Assim, houveram inúmeras leituras de textos variados como contos tradicionais, mitos e lendas, fábulas, contos modernos, parlendas, cantigas e trava-línguas, poesia, cordel, livros de imagens, construção de um painel de fotos dos momentos envolvendo contações e representações das histórias, danças e expressões, gravações em áudio e vídeo, entre outras propostas lúdicas.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Há uma percepção das crianças no seu desenvolvimento integral partindo dos seus interesses significativos quando representam de forma espontânea no teatro, na dança, na brincadeira no faz-de-conta, assumindo papéis e personagens com muita autenticidade.

Então, na minha prática pedagógica fica relevante criar situações de liberdade de expressão, e não algo pronto e sistemático, ficando a criança livre para interpretar e representar, cada um dando sua performance. Também é possível apontar algumas considerações como a linguagem, a riqueza do vocabulário, a memória e as referências de outras histórias. Além disso, o contato com as histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, cantigas, parlendas etc. propiciou a cada um conquistas, avanços, e possibilidades de aprendizagem.

Por fim, atinge-se um objetivo mais amplo que o planejado, sendo perceptível o quanto as práticas favoreceram o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressão pessoal, cultural, ampliando o repertório de experiências e vivências com o grupo da escola, da família, e de outros ambientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017

REGISTROS IMAGÉTICOS





Fonte: arquivo pessoal da autora (2018)

REMODELANDO OS ESPAÇOS ESCOLARES: UM OUTRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Luísa Marques de Ornelas ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora; Escola Municipal de Educação Infantil Emei Zezé Tavares; Bagé.

INTRODUÇÃO

As crianças possuem diversas características que as diferenciam e que as tornam seres únicos, e são essas diferenças que as fazem serem capazes de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar e ir muito mais além, desde que sejam estimuladas adequadamente. Por isso, ofertar materiais diversos e espaços adequados, além de promover um ambiente facilitador, permite que a criança explore todas as suas potencialidades de forma plena. Nesse caso, ao falar em espaços escolares, pode-se entender que as relações que as crianças têm dentro desses ambientes são consideradas como meios para o processo de ensino aprendizagem.

A respeito do espaço, Horn (2004, p.28) diz que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço é que o transforma em um ambiente.”. Desse modo, é essencial oportunizar condições que possibilitem que as crianças se manifestem livremente, podendo, assim, escolher quais tarefas querem realizar em determinado momento.

Sendo assim, foi escolhida essa forma de abordagem, onde ofertar espaços adequados, em que o professor não seja o centro da aprendizagem e que sua interferência seja a menor possível, oportunizando condições para que os pequenos possam desempenhar um papel mais ativo no seu processo de descobertas, tendo como objetivo principal estimular a investigação, inserindo, na rotina escolar, diversos materiais de diferentes formas, afim de potencializar as experiências das crianças durante seu processo criativo, além de resolver problemas de uma forma mais autônoma, ampliando, assim, sua imaginação, criatividade e autonomia.

Tendo em vista a importância de se valorizar as práticas cotidianas na Educação Infantil e de que as crianças pequenas necessitam que nós educadores tenhamos uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de

uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento, surgiu a necessidade de desenvolvimento desta temática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O eixo principal deste trabalho se fundamenta em ofertar espaços diferenciados e adequados aos interesses de cada criança, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais lúdica e significativa, tendo como objetivo principal estimular as crianças a investigar, explorar diversos materiais de diferentes formas, resolver problemas de uma forma mais autônoma, ampliando, assim, sua imaginação, criatividade e autonomia.

Para começar a desenvolver essa temática, partiu-se de um planejamento de como aproveitar melhor os espaços da escola e quais materiais utilizar; pensando nisso, começou-se pela sala, onde foram organizados alguns ambientes como o espaço da cozinha, espaço para os jogos, levando em consideração a estrutura física que tínhamos e o que pretendíamos trabalhar. Sendo assim, foram disponibilizados materiais simples que permitissem às crianças transformar os objetos e os espaços, oportunizando uma experiência nova e enriquecedora a cada brincadeira.

Em algumas situações, as crianças foram desafiadas a coletar alguns materiais, mobilizando seus colegas e sua família nessa tarefa, como, por exemplo, na atividade em que se pediu para serem trazidos de casa alguns materiais não-estruturados. Diferente do brinquedo convencional, esses materiais trazem o desafio de criar, de inventar, e a criança vivencia um ambiente que convida a investigar, a pesquisar, a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele.

RESULTADOS E REFLEXÕES

O uso desses materiais propiciou a construção dos próprios espaços e brincadeiras na rotina das crianças, levando sempre em consideração o que eles pensam, sentem, desejam e interagem e, assim, através desses materiais elas agem e pensam, modificam seu uso, os transformam, ressignificando dessa maneira o mundo que as rodeia.

Os materiais utilizados foram apresentados de diversas formas para as crianças e, assim, oportunizaram criar uma infinidade de brincadeiras. No caso dos tecidos, grandes, pequenos, retalhos e tiras fazem toda a diferença quando as crianças criam com seus pares as brincadeiras e seus enredos, tornando-se cabanas, tendas, brinquedos de vestir, adereços, roupas de bonecas, etc. Outros materiais não estruturados como por exemplo cones, carretéis, madeiras, caixas,

tampinhas, mangueiras, pneus e elementos da natureza foram inseridos em nossa rotina escolar afim de potencializar as experiências das crianças durante seu processo criativo, permitindo assim que, durante as brincadeiras, ao se depararem com esse tipo de material, tivessem tempo para pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades que darão sentido à brincadeira.

Durante o decorrer do semestre as crianças usaram o jogo simbólico para se colocar no lugar do outro, viver papéis diferentes e, assim, conhecer e respeitar a diversidade e outros pontos de vista no ambiente escolar.

Os resultados coletados no trabalho através de registros, tanto escritos quanto fotográficos, sugerem que a reorganização dos espaços na Educação Infantil é de grande importância para o desenvolvimento infantil, sendo possível concluir que, através de novos espaços, desafios e oportunidades, as crianças ampliam suas possibilidades de criar, se expressar e aprender de uma forma muito mais significativa, tornando-as seres muito mais independentes e críticos, nos ajudando a repensar nosso fazer pedagógico, além de promover um novo olhar sobre a prática pedagógica.

Sendo assim, conclui-se que permitir a brincadeira na Educação Infantil, desde que os ambientes sejam acolhedores e facilitadores, reafirma a certeza de que o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.02, 1998.

GIROTTO, Daniela. **Brincadeira em todo canto**: reflexões e proposta para uma educação lúdica. São Paulo: Petrópolis, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGISTROS IMAGÉTICOS



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018)

REFLETINDO SOBRE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NO BERÇÁRIO

Maria Pereira Lemos ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora berçarista; EMEI Zezé Tavares.

INTRODUÇÃO

Os bebês se interessam por tudo que é novo: sensações, texturas, imagens e sons. Partindo desse pressuposto, são propostas experiências para que por meio da exploração de diferentes materiais os pequenos ampliem a capacidade de expressão e conhecimento de mundo.

Esse trabalho vem sendo desenvolvido na EMEI Zezé Tavares nos Berçários continuamente, como um dos pilares do desenvolvimento dos bebês sendo seu objetivo a promoção de atividades que estimulem e permitam o contato dos bebês com diversos materiais, texturas e sensações de uma forma lúdica e interessante.

As experiências ao longo dos anos sendo Professora Berçarista da rede me mostram diariamente a importância dessas experiências na aprendizagem das crianças e quão prazeroso isso é para elas: noto através delas que nem todos os bebês são iguais, uns adoram se sujar, outros nem tanto, alguns não gostam e são necessárias várias abordagens, até que eles se integrem nessa experiência, mas até hoje não houve caso delas não serem seduzidas por essas vivências.

Conforme os estudos de Piaget, o desenvolvimento sensório-motor é o estágio que vai desde o nascimento até 02 anos de idade. Utilizou esta denominação pois é durante os primeiros anos de vida que o bebê primeiramente percebe o mundo e atua nele, onde coordena ações vivenciadas junto com comportamentos motores simples, juntando a sensorial a uma coordenação motora primária. O bebê tem sensações e descobre o mundo através do deslocamento do seu corpo. Há uma interdependência em perceber o mundo e atuar nesse mundo. Nesse período, os bebês desenvolvem a capacidade de reconhecer a existência de um mundo externo a eles, tendo autonomia para explorá-lo e construir sua percepção de mundo. Passam a agir não mais apenas por reflexo, mas direcionam seus comportamentos tendo objetivos a alcançar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa perspectiva, organizamos diversas propostas nas quais os bebês são provocados a experimentar sensações com diferentes materiais, como farinha de milho, gelatina, meleca de

iogurte, frutas, feijão, massa e arroz cru. Para estas experiências, são planejados momentos em que eles interagem em pequenos grupos e mergulham nessas propostas: eles provam e exploram essas texturas, que são dispostas em potes grandes e pequenos, uma parte em uma bacia com panelinhas e colheres de alumínio e de plástico, bem como outros acessórios como colheres, recipientes de diferentes tamanhos.

Para estas atividades, diversos espaços da escola são utilizados além da sala da turma, como o pátio, a sacada, o corredor, o gramado do bosque, variando também o turno e a duração.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Na maioria das vezes percebemos que o contato com elementos sensoriais agrada os bebês logo de cara, eles vão provando e alguns até vão parar dentro da bacia, se lambuzando e sentindo o material com todo o corpo.

O acompanhamento e a observação diária que faz parte da postura pedagógica, conduz às intervenções necessárias e novos planejamentos para a construção das aprendizagens como também na promoção da autonomia e do desenvolvimento dos alunos, como uma atitude sistemática e processual.

Para tanto, estão sendo utilizadas muitas fotos, vídeos, anotações e pesquisa com as berçaristas e a supervisora e a cada ano me sinto mais segura na realização das mesmas, sabendo da sua significação e importância. Atualmente o trabalho integrado com as famílias, convidando-as para participar dessas propostas, também demonstra resultados, colaborando para entendam a importância dessa “sujeira” na aprendizagem das crianças.

Essas propostas ainda estão em desenvolvimento e acreditamos que é importante que as crianças tenham liberdade de brincar pois as brincadeiras sensoriais são muito saudáveis e levam ao desenvolvimento e ao equilíbrio emocional, além de criar anticorpos que os ajudarão a manter uma boa saúde e no Berçário essa exploração é fundamental.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996;

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. – 1. Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002;
Leitura em <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-periodo-sensorio-motor-de-piaget>

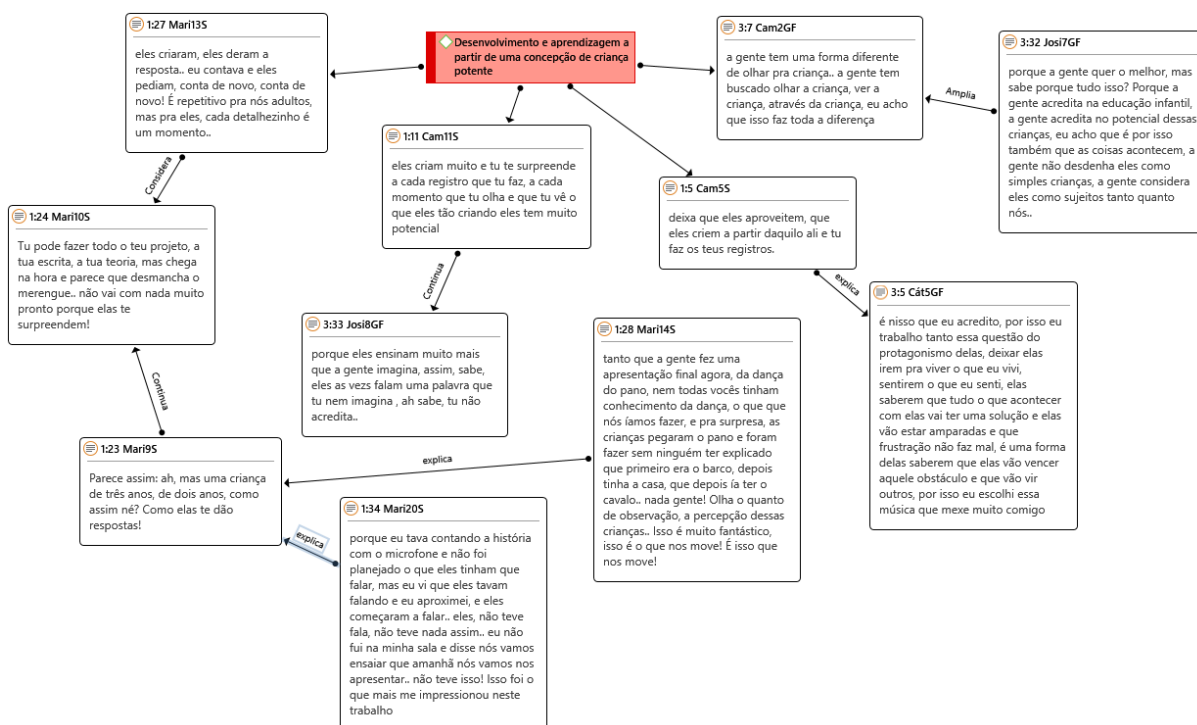
REGISTROS IMAGÉTICOS



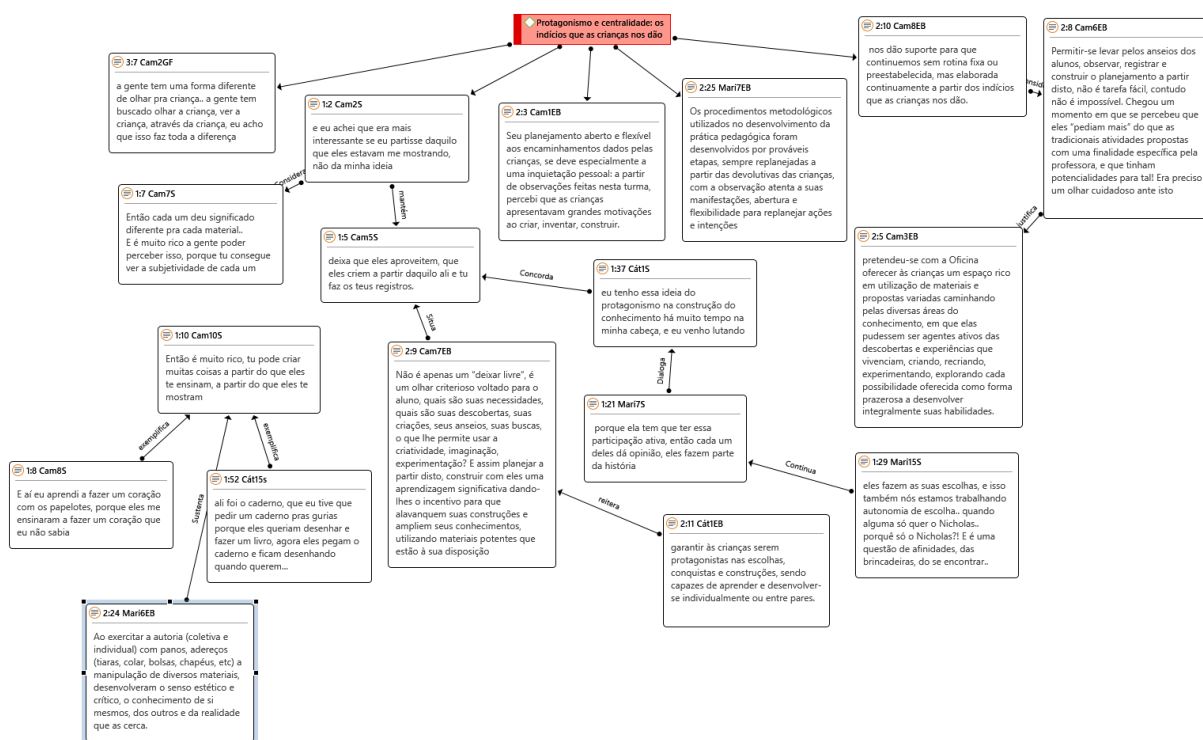


Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

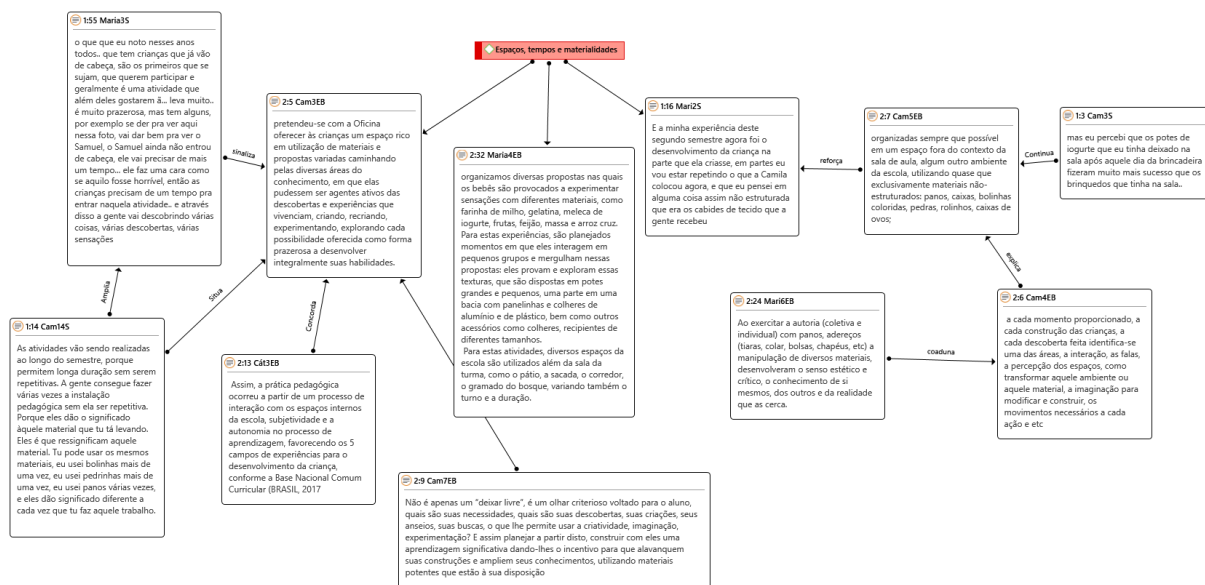
Rede 3 – Desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma concepção de criança potente



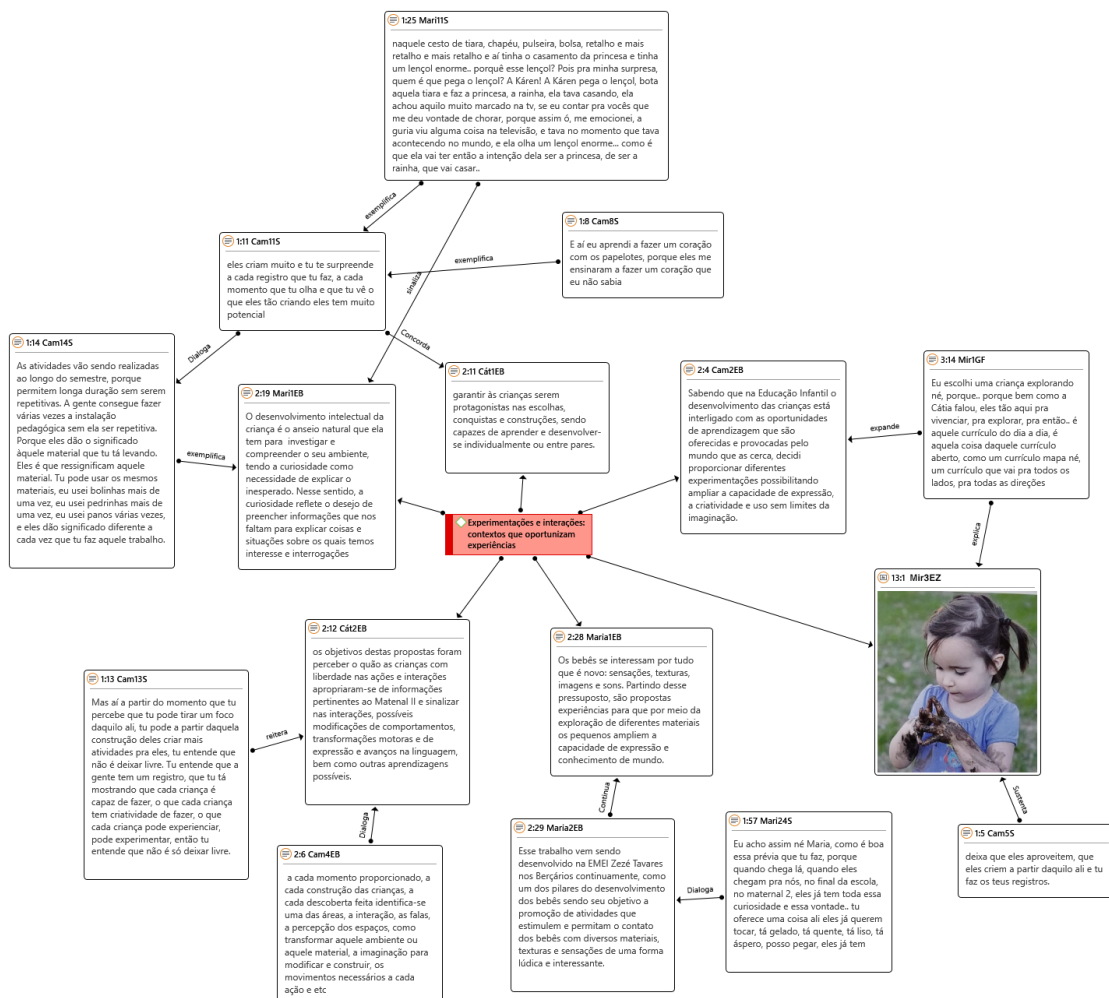
Rede 4 – Protagonismo e centralidade: os indícios que as crianças nos dão



Rede 9 – Espaços, tempos e materialidades



Rede 10 – Experimentações e interações: contextos que oportunizam experiências



APÊNDICE E

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p321-341>

Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019

Projeto Político-Pedagógico: um diálogo sobre singularidade e resistência na educação infantil

Adriana Rorato¹ Elena Maria Billig¹ Elena Maria Billig Mello²

RESUMO

Este artigo tem a intenção de investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constituição singular desta unidade educacional, assumindo uma perspectiva crítico-emancipatória. A pesquisa situa-se no campo das investigações qualitativas e utilizou-se da metodologia de estudo de caso para a produção de dados. O texto problematiza o campo da Educação Infantil enquanto território de disputas atravessadas pela lógica neoliberal, assumida em modelos escolarizantes e reforçada por discursos e políticas oficiais. Relaciona ainda questões que circundam a (re)construção do projeto político-pedagógico de forma coletiva e compromissada como possibilidade de singularização e autonomia pedagógica, sustentado especialmente pelas leituras de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002), Carbonell (2002). Por fim, a pesquisa aponta a participação, o diálogo e a tomada de decisões das instituições como força de resistência às políticas educacionais impositivas e como forma de legitimar a autonomia da escola, ancorada em seus espaços-tempos, em seus sujeitos e no cotidiano como elementos potentes para este fortalecimento.

Palavras-chaves: Projeto político-pedagógico. Educação Infantil. Resistência.

¹ Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Bagé/RS. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Bagé. Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). E-mail; drii_rorato@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO). Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). E-mail; profelena@gmail.com

Political-Pedagogical Project: a dialogue on singularity and resistance in Early Childhood education

ABSTRACT

This article intends to investigate the process of (re) construction of the political-pedagogical project in a public school of Early Childhood Education and its possible relations with the singular constitution of this educational unit, assuming a critical-emancipatory perspective. The research is located in the field of qualitative investigations and was used the methodology of case study for the production of data. The text problematizes the field of Early Childhood Education as a territory of disputes crossed by neoliberal logic, assumed in scholarly models and reinforced by official discourses and policies. It also relates questions that surround the (re) construction of the political-pedagogical project in a collective and compromised way as a possibility of singularization and pedagogical autonomy, supported especially by the readings of Veiga (1998, 2003), Vasconcellos (2002) and Carbonell (2002). Finally, the research points to the participation, dialogue and decision-making of institutions as a resistance force to educational policies and as a way of legitimizing the autonomy of the school, anchored in its space-time, its subjects and daily life as elements for this strengthening.

Keywords: Political-pedagogical project. Child education. Singularity.

Proyecto Político-Pedagógico: un diálogo sobre singularidad y resistencia en la educación infantil

RESUMEN

Este artículo tiene la intención de investigar el proceso de(re) construcción del proyecto político-pedagógico en una escuela pública de Educación Infantil y sus posibles relaciones con la constitución singular de esta unidad educativa, asumiendo una perspectiva crítico-emancipadora. La investigación se sitúa en el campo de las investigaciones cualitativas y se utilizó de la metodología de estudio de caso para la recogida de datos. El texto problematiza el campo de la Educación Infantil como territorio de disputas atravesadas por la lógica neoliberal, asumida en modelos escolares y reforzada por discursos y políticas oficiales. También relaciona cuestiones que rodean la reconstrucción del proyecto político-pedagógico de forma colectiva y comprometida como posibilidad de singularización y autonomía pedagógica, sustentado especialmente por las lecturas de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002) y Carbonell (2002). Por último, la investigación apunta la participación, el diálogo y la toma de decisiones de las instituciones como fuerza de resistencia a las políticas educativas impositivas y como forma de legitimar la autonomía de la escuela, anclada en sus espacios-tiempos, en sus sujetos y en el cotidiano como elementos potentes para este fortalecimiento.

Palabras claves: Proyecto político-pedagógico. Educación Infantil. Resistencia.

Introdução

Temos vivido tempos na educação brasileira em que a autonomia pedagógica vem sendo fortemente ameaçada/atacada: políticas educacionais de diferentes esferas tentam fragilizar ainda mais o exercício da docência, utilizando bases conteudistas e tecnicistas em seus discursos e concepções, reduzindo o papel de professores e escolas à operacionalização de estratégias e metodologias de forma homogeneizante, fixando sentidos de qualidade, currículo, ensino.

Nesse sentido, muitas são as reformas verticalizadas que se apresentam como salvadoras da educação pública, planejadas por especialistas para modernizar a escola e melhorar seus resultados. Formatadas em modelos de racionalidade cognitivo-instrumental que seguem a lógica de mercado, essas mudanças sustentam muitos dos discursos da ciência moderna em que os mecanismos reguladores visam ao controle do conhecimento, favorecendo a manutenção do paradigma dominante. (CUNHA *et al.* 2001; CARBONELL, 2002; MACEDO, 2015; CORAZZA, 2016)

Em nosso entendimento, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, em seu artigo 15, assegure progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa às unidades escolares públicas de Educação Básica, deixando claro que este deverá ser um processo gestado democraticamente com ampla participação da comunidade escolar, a busca por uniformização e a valorização da cultura dominante tem permeado uma lógica conteudista ligada ao estabelecimento, por exemplo, de uma Base Nacional Comum Curricular.

A imposição de uma visão particular de currículo implicada em relações de poder vem suprimindo a liberdade e a autonomia dos docentes de seu exercício político-pedagógico, relegando a estes uma execução técnica e vazia de sua professoralidade. (XXX, 2018)

Nesse cenário, o campo da Educação Infantil vem sendo terreno de disputas, atravessadas pela lógica neoliberal, assumida em modelos escolarizantes e reforçada por discursos oficiais, que assumem a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade como estratégia social, investimento que compreende “[...] a população infantil como um espaço de produção de capital humano.” (CARVALHO, 2016, p. 231), a ser investido desde a mais tenra idade, visando elevar a produtividade do trabalhador/cidadão futuro.

Assim, quase uma década após a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que além de reafirmar as crianças como sujeitos de direitos, definem currículo numa perspectiva que “[...] não apenas considera o conhecimento, mas inclui as práticas cotidianas como aquilo que nos subjetiva.” (CARVALHO; FOCHI; 2016, p. 154),

a Educação Infantil ainda busca legitimidade para que suas especificidades sejam garantidas, superando lógicas polarizadas entre a escolarização e o assistencialismo.

Nesse contexto contraditório, em acordo com Veiga (1998, p. 11) que coloca que: “A escola é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.”, este estudo busca relacionar as questões que circundam a (re)construção do projeto político-pedagógico como um processo permanente de discussão, norteado pela participação, singularidade institucional e autonomia pedagógica, a partir das leituras de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002) e Carbonell (2002) e das especificidades da Educação Infantil numa abordagem em Carvalho (2016) e Carvalho e Fochi (2016; 2017).

Cabe aqui destacar que, como Carbonell (2002, p. 78), compreendemos a configuração da relação teoria-prática “[...] em que esta não se atém à tradicional expectativa confirmadora da teoria, mas, ao contrário, é sua fonte de questionamento e produção.”. Por isso, elencamos o estudo de caso com abordagem qualitativa como referencial metodológico (GIL, 2002; YIN, 2001), entendendo que este se constitui numa complexa investigação empírica, buscando maior conhecimento do objeto/fenômeno estudado dentro de seu contexto real, proporcionando a emergência interpretativa de ligações causais e situações singulares.

Para tanto, elaboramos um protocolo para a condução do estudo de caso, alicerçado sobretudo em três princípios estabelecidos por Yin (2001): 1) a utilização de várias fontes de evidência, ampliando as possibilidades de análise em conjunto, bem como convergências na triangulação de indícios; 2) a criação de um banco de dados para o estudo de caso, contendo documentos analisados, anotações feitas durante o processo, tabelas e narrativas coletadas; 3) a manutenção no encadeamento de evidências – questões iniciais, protocolo, banco de dados e conclusões.

Neste processo, a escolha pelo *lócus* de pesquisa se deu, tendo em vista o desenvolvimento de estudos anteriores, que situam a referida unidade educativa como referência inovadora¹ na rede municipal de Bagé/RS no que se refere aos movimentos de (re)construção curricular e político-pedagógica (NUNES, 2017, CAMEJO; SANTAIANA; SILVA, 2017, RORATO; MELLO, 2018).

¹ O termo inovação, neste estudo, tem sustentação conforme os estudos do Grupo de Pesquisa XXX – do qual as autoras fazem parte e vêm pesquisando, discutindo elementos, concepções, espaços e condições para a inovação pedagógica na formação de profissionais da educação. Na perspectiva em que assumimos, a inovação é compreendida como ruptura epistemológica, que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, deliberadas de forma coletiva e intencional pelos próprios sujeitos da ação, possibilitando o enfrentamento de seus desafios locais e contextualizados. (CARBONELL, 2002; VEIGA, 2003).

Nossos passos foram recheados com muitas interrogações, questões que atravessaram esta pesquisa do começo ao fim: Como têm sido realizadas as (re)construções do projeto político-pedagógico nesta escola? Quem são os sujeitos que se envolvem/participam? Quais os procedimentos/instrumentos utilizados nesse processo? Que percepção tem a equipe de profissionais sobre a redação do documento e sua relação com a realidade da escola? Que fundamentos/concepções teórico-metodológicas embasam e dão suporte ao projeto?

Assim, a partir de tais questionamentos e, fundamentado em uma perspectiva crítica, este estudo objetivou investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico numa escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constituição singular desta unidade educacional.

Nas próximas seções, organizamos o texto, de modo a situar o tema e ancorar sua revisão literária sobre as perspectivas regulatória e emancipatória em relação ao processo de (re)construção do projeto político-pedagógico, abordando ainda questões pertinentes aos espaços-tempos da Educação Infantil como possibilidades de autonomia pedagógica a estas instituições; em seguida, discutimos e problematizamos os dados levantados, apontando duas categorias de análise, denominadas “Sujeitos e subjetividades: o protagonismo como movimento dialógico” e “Singularidade e compromisso político-pedagógico: a legitimidade de uma proposta que se (re)inventa contínua/coletiva(-mente)”. Por fim, apontamos a participação, o diálogo e a tomada de decisões das instituições como achados importantes, no sentido de estabelecer resistência às políticas educacionais impositivas e como forma de legitimar a autonomia da escola, ancorada em seus espaços-tempos, em seus sujeitos e no cotidiano como elementos potentes para este fortalecimento.

O PROCESSO DE INTERROGAR-SE COMO INSTITUIÇÃO: Um compromisso político-pedagógico

Falar ou escrever sobre projeto político-pedagógico pode ser considerado enfoque controverso, utópico e até mesmo polêmico. Refletir, problematizar, dialogar sobre o cotidiano subentende tomar decisões, enfrentar (ou não) a “[...] roda viva já existente” (VASCONCELLOS, 2002, p.15), centrar discussões, intenções e ações na escola, suas múltiplas e contingentes configurações, singulares por seus contextos, espaços-tempos e sujeitos.

A ideia de gerir o cotidiano continuamente em curso, seja ele marcado por um viés

de transformação ou estagnação, envolvendo a complexidade de materializar em um projeto as opções da instituição, pressupõe atravessamentos dos mais diversos, desde sua elaboração até sua concretização, ambas em sentido processual.

Compreender a escola como centro decisório de (des/re)construção de sentidos implica enfrentar desafios e tensionamentos, sem que haja a proclamação de uma colonização dependente dos grupos hegemônicos econômica e culturalmente, mas o assumir de múltiplas perspectivas, na busca de alternativas condizentes com contextos e condições de cada instituição.

Segundo Carbonell (2002, p. 82):

O projeto educativo é uma simbiose entre a tradução pedagógica acumulada pela escola e a necessidade mutável de ir modificando-a com o passar do tempo [...] requer tempo, reflexão e consenso, obtidos a partir de coincidências e divergências. Aí está a chave: como enriquecer-se a partir do contraste e do diálogo e não do enfrentamento; e como ser capazes de destacar aquilo que une, mais do que aquilo que separa.

Nesse sentido, ao assumir direções e compromissos, intenções e propostas de ação, ou deixar de fazê-lo, demarca-se a dimensão política deste instrumento teórico-metodológico. Dimensão essa que para Vasconcellos (2012) é decisiva por assumir a não-neutralidade da educação, por tornar claro que seu caráter não se resume apenas ao técnico.

Veiga (1998, p. 15) coaduna com este pressuposto, atentando para o projeto político-pedagógico como ação intencional “[...] com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.”.

Ainda conforme Veiga (1998; 2003), há uma indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica, tendo em vista que é a partir da segunda que reside a possibilidade de a escola buscar alternativas viáveis para a efetivação da primeira, embora esse processo possa ocorrer de forma regulatória ou emancipatória.

Sob a perspectiva regulatória, o projeto assume uma lógica mercadológica, alicerçada em normas, técnicas que visam à eficácia, ao controle, à centralização de decisões, numa relação “[...] insumo/processo/ produto.” (VEIGA, 2003, p. 271). Trata-se de um movimento de fora para dentro, ou (por que não?) de cima para baixo, marcado pela racionalização do processo de trabalho e pela descontextualização entre o institucional e o contexto social, pela negação da produção coletiva, de opiniões, relações e reflexões dos sujeitos acerca de seus saberes, fazeres e intencionalidades, o que atribui ao documento o status de pronto e acabado.

Em contrapartida, o projeto político-pedagógico, sob a perspectiva emancipatória, assenta-se na “[...] comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano.” (VEIGA, 2003, p. 274). Sob essa ótica, a (re)construção do documento é pautada pela coletividade, pela reunião das diferentes vozes, na busca de identidade institucional, de autonomia pedagógica, num processo de dentro para fora, dialógico, processual e que “[...] pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação.” (VEIGA, 2003, p. 275), ultrapassando o mero cumprimento de exigências burocráticas.

Nessa direção, Alarcão (2001) corrobora com as reflexões sobre o processo da escola interrogar-se como instituição, cunhando o conceito de “escola reflexiva”, como um espaço-tempo que permite (re)criar conhecimentos e relações, interligando as dimensões social, pessoal e profissional “[...] concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Assim, sob a perspectiva emancipatória, o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico assume pressupostos democráticos, por considerar os sujeitos como protagonistas, corresponsáveis, partícipes da construção de uma história singular, no sentido da particularidade da instituição, e coletiva, porque gestada e exercida pela comunidade escolar.

Cabe aqui pensar de forma crítica sobre os espaços-tempos escolares como alternativas tanto de resistência para as reformas que estão sendo impostas em nível nacional em nosso País, quanto de existência singular, por meio da (re)contextualização de sentidos que elas projetam, num movimento de “[...] olhar debaixo da superfície de nossas instituições, políticas e práticas e revelar suas ligações íntimas com relações de dominância e subordinação e com lutas contra essas relações [...]” (APPLE, 2017, p. 233).

Ao considerar a potência da autocrítica elaborada pelos sujeitos que interagem no cotidiano escolar como a centralidade desse profundo processo de interrogar-se como escola, este nutre-se especialmente da realidade percebida, sentida e vivida por estes sujeitos que buscam compreender seu contexto, tomar decisões e instalar um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Nesse sentido, Veiga (1998, p.18) salienta que:

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Ferreira (2004) corrobora com tal entendimento, ao explicitar que a efetiva participação de todos na construção e gestão do projeto da escola tem em seu caráter pressupostos de formação para a cidadania, por possibilitar o debate, a leitura, a interpretação e posicionamentos em nível local.

Nessa perspectiva, compreendendo a escola como espaço-tempo marcado por diversos sujeitos com concepções e interesses contraditórios, o projeto político-pedagógico constitui-se um complexo ato deliberativo processual e coletivo, em que o exercício democrático do trabalho em conjunto é expresso através da reflexão, da pesquisa e da tomada de decisões.

Assim, favorece a construção da identidade, da singularidade de cada escola como instituição que assume sua autonomia pedagógica. Esta, no contexto da Educação Infantil, mote deste estudo, pensada e problematizada sob a lógica da produção de sentidos coletivos, pressupõe o repensar da proposta político-pedagógica, considerando as infâncias em suas multiplicidades como um balizador de ações, (re)construídas nesse processo coletivo e ancoradas em seus sujeitos e contextos.

Cerisara (2002, p. 339) aponta que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vem contribuir para este processo de autonomia institucional, tendo como fundamentos norteadores para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil princípios éticos, estéticos e políticos; e objetivos gerais para esta; entretanto “[...] permitindo incentivar e orientar projetos educacionais pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação [...] deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças, assumam a autoria desses projetos”.

Ao definir proposta pedagógica², as DCNEIs estabelecem que esta é:

[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010 p. 13)

² Embora em suas definições o documento apresente a dualidade “[...] proposta pedagógica ou projeto político pedagógico[...].” (BRASIL, 2010 p.13), fica evidente a adoção do primeiro em todas as demais aparições.

Nesse processo de repensar e refletir sobre a instituição a partir dos sujeitos que a compõem e seu cotidiano, a abertura para exposição e diálogo sobre os diferentes pontos de vista acerca da realidade da escola, suas necessidades e possibilidades de transformação caminham para uma avaliação crítica constante. Isso Carvalho e Fochi (2016) compreendem como a concretização do projeto educativo no cotidiano das escolas, defendendo uma pedagogia do/no cotidiano. Assim, como um projeto em curso, retroalimentado pelo cotidiano e pelas percepções dos sujeitos que o fazem, o projeto político-pedagógico assume seu viés instável, nunca definitivo, de ação-reflexão-ação, que rompe com as estruturas do presente, buscando intenções educativas compartilhadas.

Com o objetivo de facilitar a compreensão do(a) leitor(a) sobre a estrutura deste artigo, apresentamos na próxima seção os caminhos percorridos desde o estabelecimento dos pressupostos metodológicos, elencando os instrumentos e os princípios adotados para a coleta de dados. Também apresentamos a discussão de dados levantados a partir da eleição de duas categorias de análise sobre o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil, mote desta pesquisa.

“AQUILO QUE SOMOS E O QUE NOS TORNAMOS”: Uma pesquisa viva nas marcas da existência e da resistência

Realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação nos move ao diálogo, circundando algumas questões que nos inquietam: primeiramente, seu caráter incerto, flexível, de certo modo imprevisível, assume o duplo papel de nos motivar a aprofundar-nos no emaranhado de relações complexas e interpretativas e, por outro, assumir a rigorosidade que a perspectiva crítica exige.

Ao mesmo tempo, declarar que não há neutralidade neste processo legitima a construção do conhecimento de forma ativa, em relação estreita entre pesquisador e pesquisa, conforme suas bases epistemológicas, filosóficas e científicas.

Neste estudo, procuramos interpretar a realidade na perspectiva que Freire (1986, p. 104) levanta, compreendendo a rigorosidade em conotação criativa e flexível, pois “[...] quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que este objeto não é, porque ele está se tornando.”. Nessa ótica, na tentativa de aproximar a leitura crítica com a sensibilidade do real, trilhamos um caminho singular, (re)criando os sentidos da pesquisa qualitativa, com inspiração na metodologia de estudo

de caso.

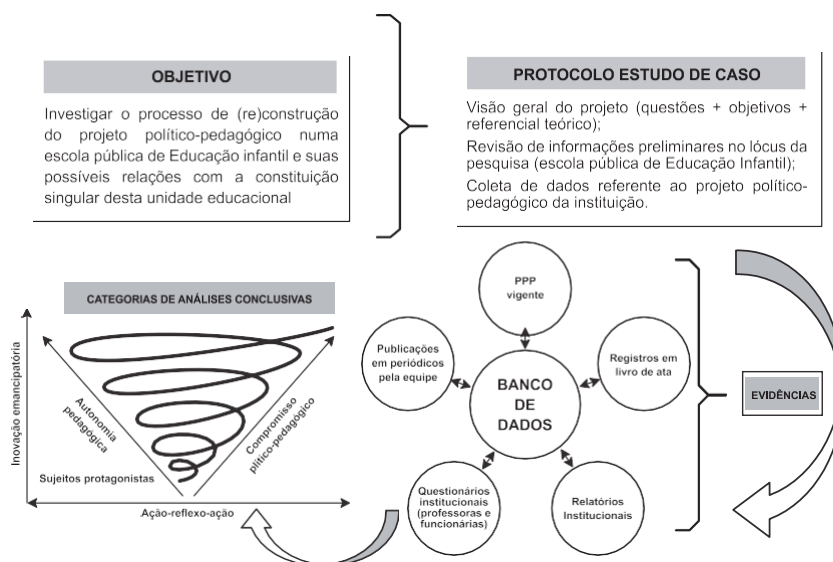
Segundo Gil (2009), o estudo de caso apresenta propósitos como: 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias; 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.

Ainda provocadas pelas leituras de Freire (1985, p. 48), que nos move a “[...] viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade”, conscientes da provisoriedade de nossas respostas – e também das perguntas, estabelecemos inicialmente um protocolo para a condução do estudo de caso, seguindo as proposições de Yin (2001).

Este protocolo esteve alicerçado em cinco categorias basilares: 1) visão geral do projeto, seção em que estabelecemos as questões e objetivos da pesquisa, bem como leituras importantes; 2) estabelecimento dos procedimentos iniciais de campo, com a revisão de informações preliminares acerca do *locus* da investigação, bem como coleta de dados referentes ao projeto político-pedagógico atual da instituição; 3) espaço em aberto para a emergência de evidências que corroborem com a pesquisa como documentos e registros da instituição; 4) organização de um banco de dados, a fim de catalogar tais evidências e 5) construção de esquema básico para a análise dos achados, situando o contexto de pesquisa, elaborando um infográfico das fontes geradoras e (re)elaborando os achados em categorias interpretativas.

Tendo em vista que a primeira categoria fora tratada na introdução e no primeiro capítulo deste artigo, nos deteremos a partir deste momento nas demais análises. Inicialmente, optamos por apresentar o infográfico elaborado ao final das análises, pois acreditamos que o mesmo ilustra o processo de investigação, sendo importante salientar que esta construção somente foi possível a partir do banco de dados levantados durante todo o processo de pesquisa.

Infográfico 1 – Visão geral da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A primeira etapa da investigação tratou de situar a unidade escolar pesquisada, desde sua estrutura física até a atual proposta político-pedagógica. Assim, a revisão de informações preliminares proporcionou a percepção da realidade institucional. A referida escola de Educação Infantil funciona em uma residência na zona central da cidade de Bagé, na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Considerando que o imóvel é alugado; suas instalações são adaptadas num total de cinco salas de aula pequenas, sendo duas destinadas a turmas de berçário, atendendo 28 crianças em idade dos quatro meses aos dois anos, uma sala destinada a turma de maternal 1, atendendo 15 crianças em idade de dois a três anos; e duas salas destinadas a turmas de maternal 2, atendendo 22 crianças de 3 a 4 anos. A escola funciona em horário integral, em turno de dez horas diárias e, para tanto, conta com 06 professoras, 08 atendentes de berçário, 04 auxiliares de turma, 02 serventes-merendeiras, 01 diretora e 01 supervisora em seu quadro de profissionais.

A análise do projeto político-pedagógico nos proporcionou algumas percepções iniciais. Como justificativa, a redação do documento anuncia que este é “[...] resultado de um trabalho de equipe, de parceria, cooperação, participação que promove o envolvimento da direção, professores, berçaristas, funcionários, alunos e comunidade escolar.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 6). Ainda conforme o projeto da instituição, essa prática sustenta-se em Veiga, salientando que: “É uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-

político e com interesses reais e coletivos [...]” (VEIGA 1996 *apud* PROJETO POLÍTICO-PE- DAGÓGICO, 2015, p.12).

No sentido de ação-reflexão comunitária, o documento aponta para sua compreensão como elemento que provoca a busca por alternativas, elaborado para o cotidiano, possibilitando que os sujeitos envolvidos na ação escolar possam desenvolver suas capacidades reflexivas e críticas, envolvendo-se coletivamente no projeto.

A coleta de evidências relevantes para esta pesquisa levantou a existência de documentos e registros que demarcam os processos vividos na instituição desde o ano de 2013, período em que a atual equipe diretiva assumiu a gestão da escola. Assim, compuseram o banco de dados desta pesquisa registros em Livro Ata de Reuniões de Estudo do Projeto político-pedagógico, tanto com a equipe de profissionais da escola quanto com as famílias da instituição, bem como relatórios das referidas reuniões que tornaram evidentes aspectos como a coletividade das decisões, a continuidade no processo de (re)construção da proposta, a gestão compartilhada e o diálogo horizontalizado.

Também foram objeto de análise diversas publicações de docentes e da equipe diretiva da instituição em periódico desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Bagé/RS, as quais por meio de projetos, relatos de experiências e resumos expandidos registram suas inspirações e fundamentações relacionadas às práticas pedagógicas na Educação Infantil, alicerçadas no projeto político-pedagógico da instituição, bem como promovem o repensar deste, à medida que a ação-reflexão-ação altera tanto o fazer-pensar pedagógico dos sujeitos, quanto da instituição.

Além destes documentos, foram ainda analisados questionários elaborados pela equipe diretiva da instituição e respondidos por toda a equipe de profissionais da escola acerca do projeto político-pedagógico em vigência na instituição. Com perguntas abertas, tal questionário foi o primeiro instrumento de análise interna para a reconstrução do projeto político-pedagógico da instituição, aplicado no segundo semestre do ano de 2018.

Assim, para a elaboração deste estudo foram considerados também 12 (doze) questionários respondidos por professoras e funcionárias da instituição, devolvidos até o momento. O referido questionário, contendo 5 (cinco) questões abertas, todas utilizando linguagem na primeira pessoa do plural, indicou pertencimento e coletividade.

Cabe salientar que as questões abordaram os seguintes enfoques: a) concepção de criança e infância; b) pressupostos e intencionalidade do projeto político-pedagógico; c) análise entre a redação do documento e as ações pedagógicas; d) análise dos métodos

pedagógicos e sua relevância; e) sugestões a retirar/alterar/acrescentar na redação do documento. Pelas características da investigação, foi necessário lançar mão de fundamentos da análise de conteúdo para a triangulação dos achados, o que nos forneceu algumas indicações no sentido de estabelecermos duas grandes categorias de análise, as quais passaremos a tratar.

Sujeitos e subjetividades - o protagonismo como movimento dialógico

A busca por sentidos, conexões e relações nos proporcionou um olhar multifacetado sobre o *corpus* investigativo. Embora marcado pela objetividade, sistematização e inferência, características de uma análise de conteúdo temática, compreendemos que a subjetividade permeia este processo tão singular, em interdependência espiralada entre objetivos do trabalho, intuições das pesquisadoras e teorias que sustentam esta investigação.

Num intenso esforço reconstrutivo, procuramos compreender os subentendidos e assim, durante as análises, muitas foram as menções relacionadas às concepções de criança e de infância latentes, que suscitaram uma gama de questões pertinentes ao campo da Educação Infantil na contemporaneidade, como a compreensão das crianças como indivíduos únicos, que precisam ser respeitados em sua subjetividade, que possuem informações e conhecimentos, manifestam curiosidade por si mesmas e pelo mundo que as cerca, que se expressam tanto pela oralidade quanto pelos gestos, brincadeiras e interações com colegas e adultos.

Em estudos anteriores, consideramos a necessidade de rompimento com perspectivas conservadoras e homogeneizantes, como desafio instaurado à docência na Educação Infantil, enfoque que sinaliza um movimento constante no que se refere a contextos, direções e sentidos para a ação pedagógica.

Carvalho e Fochi (2016) alertam para a necessidade de as instituições de Educação Infantil desenvolverem práticas que tenham como eixos norteadores as brincadeiras e interações, sustentadas na concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã em desenvolvimento, legitimada pela LDB nº 9.394/96.

Foram marcantes nos registros levantados as menções à centralidade das crianças na proposta, à oferta de experiências através de brincadeiras e interações, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com centros de interesse que partem da escuta e da observação sensível do cotidiano, sendo apontado pela unanimidade de questionários que estes continuam sendo os focos do trabalho desenvolvido pela instituição.

Nesse sentido, ao contrapor a lógica propedêutica e mercado lógica, centrada no ensino de conhecimentos e na formação de competências vinculados à lógica escolar do Ensino Fundamental, Carvalho e Fochi (2016, p.166) apostam que o investimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa defender a pedagogia do cotidiano, definida como “[...] uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola.”, perspectiva que permeou os achados desta pesquisa.

Corroborando com esta discussão, Cunha *et al.* (2001) coloca em foco a necessária ruptura epistemológica que “[...] permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas na modernidade.”. Nesse sentido, elenca ainda a articulação dos conhecimentos científicos e populares, a teoria, a leitura e a reflexão como fontes de questionamento, movimento e construção de conhecimentos, mediados pelas subjetividades dos envolvidos, protagonistas nas ações, reflexões e escolhas de alternativas a percorrer.

Assim, num “[...] emaranhado de relações que exigiam novas conexões entre o saber e o viver” (CUNHA *et al.*, 2001, p. 82), frequentes foram as utilizações de termos como movimento, processo, mudança, repensar nos conteúdos analisados; o que denota encaminhamentos reflexivos e situados numa busca ancorada no cotidiano da instituição, seus sujeitos e contextos.

Nos questionários também foi apontada a necessidade de a escola considerar na reformulação do projeto político-pedagógico a diversidade social, econômica e os diversos contextos familiares das crianças atendidas pela instituição, na atualidade, tendo em vista que a mesma trocou de prédio no último ano. Foram pontuados ainda aspectos positivos, como a continuidade das crianças no ambiente escolar, sendo que a maioria dos alunos ingressa na escola no berçário e permanece até o maternal, faixa etária máxima atendida pela instituição, além da possibilidade de, na reescrita do documento, contar com reflexões já publicadas pela equipe de profissionais, uma forma de reafirmar a trajetória e as concepções reflexivas de seu professorado.

Singularidade e compromisso político-pedagógico: a legitimidade de uma proposta que se (re)inventa contínua/coletiva(mente)

Começamos esta seção instigadas pelas proposições de Carbonell (2002, p. 30) quando diz que os coletivos precisam se produzir nas fissuras dos modelos hierárquicos e verticalizados, “[...] seguindo um movimento de baixo para cima, que orienta-se para a

obtenção de uma educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e academicista [...]”.

Fomentando esta perspectiva, Veiga (1998) também nos propõe a pensar que a escola precisa buscar uma nova organização, ousar e enfrentar essa ousadia, fundamentada em referenciais ancorados nos pressupostos dialogados e definidos pela comunidade escolar para alicerçar os compromissos da escola com uma educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva emancipatória, tanto as respostas dos questionários quanto as publicações analisadas convergiram para a afirmação da proposta político-pedagógica enquanto processo contínuo, com caráter inovador, fruto da coletividade, da cooperação, do estudo teórico-prático em equipe, do diálogo, elementos presentes nas devolutivas de professoras e funcionárias, que podem ser observadas a seguir:

A proposta vem sendo realizada com muita dedicação e empenho, onde todos fazem parte, onde um ajuda o outro; particularmente me chamou muita atenção positiva o entrosamento e a união por parte de todos desde que cheguei à escola. (Sujeito 5);

Totalmente coerente com a nossa realidade, retrata aquilo que somos e o que nos tornamos [...] está na nossa identidade e subjetividade, como escola de qualidade! (Sujeito 6);

A proposta pedagógica é base da experiência e vivência no decorrer dos anos, portanto muitos pontos são necessários e devemos somente repensar algumas teorias e práticas que estão sendo dialogadas diariamente em nosso processo pedagógico. (Sujeito 9).

Foi notável ainda a unidade nos discursos das profissionais, sendo que boa parte das respostas abordam os pressupostos encontrados na redação do projeto político-pedagógico: “Princípios do respeito à diversidade, da ética, da solidariedade, do cuidado com o meio ambiente, de acolhida e amor ao próximo, entre outros.” (Sujeito 2); “Adotamos trabalhar com a diversidade, buscamos mostrar valores através do exemplo, que irão acrescentar para a criança um convívio social independente, mas com olhar coletivo.” (Sujeito 9); “Solidariedade e o respeito ao bem comum, aprendizado do convívio com as diferenças, preservando a autonomia de cada um.” (Sujeito 10).

Nessa direção, Veiga (1998, p.13) afirma que o projeto político-pedagógico como tomada de decisões coletivas e processuais “[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias [...]”. Esse processo, na Educação Infantil, vem sendo marcado pelo constante repensar da didática das escolas, que, conforme Carvalho e Fochi (2017), precisam assumir riscos, dúvidas e incertezas como forma de vislumbrar

cenários potentes para a criação de contextos favoráveis às aprendizagens e menos focados no ensino, apostando nas “[...] práticas do cotidiano como direção e sentido da ação pedagógica.” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 27).

Nos questionários, foi enfatizada ainda a necessidade de acrescentar questões presentes na prática cotidiana e que não estão contempladas na redação do projeto político-pedagógico, como as interações entre turmas, os eventos internos da escola com espaço para o protagonismo das crianças, a arte e as questões da cultura local, a atualização e ampliação das bases teóricas, bem como a apresentação e a caracterização da escola e da comunidade escolar, tendo em vista que a escola trocou de endereço e a redação ainda contempla dados de 2015. A resposta a seguir é ilustrativa: “Temos a autonomia para criarmos juntos e acredito que voltando a criança para seu dia a dia com brincadeiras e práticas lúdicas incorporando valores para a formação, temos a liberdade para criar com eles práticas envolvendo-os a partir do cotidiano.” (Sujeito 5).

Nessa direção, Carvalho e Fochi (2017) apontam que a função pedagógica das instituições de Educação Infantil se dá pela oportunidade de ampliar saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, celebrando a diversidade a partir das diferenças. Para os autores: “A produção do conhecimento dentro da Educação Infantil se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade.” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 157).

Ao conceber suas próprias contradições e conflitos de forma compromissada, reflexiva e atuante, a escola problematiza seu próprio cotidiano de forma crítica, propondo coletivamente intenções e alternativas de ação, recriando modos de ser e estar para sentir e saber entre a realidade e a utopia, entre sonhos e projetos, tendo a autonomia pedagógica como elemento de inovação e emancipação.

Considerações finais

Os movimentos de (re)construção do projeto político-pedagógico da Educação Infantil, sempre possíveis de serem desdobrados, rearranjados, rompidos, transformados, oportunizam a existência de espaços-tempos que permitem aos sujeitos do cotidiano voz e vez. Atribuem intencionalidade política e consciente à escola, superando a burocratização que regula o trabalho pedagógico, a regulação de leis, diretrizes e normativas e a fragmentação entre os que pensam e os que executam.

Conforme exposto, este estudo se deteve em investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constituição singular desta unidade educacional, assumindo uma perspectiva crítico-emancipatória.

As colocações nesse texto enfocaram o fortalecimento da escola como espaço público, político, intencional, que tem no seu chão e na coletividade as molas propulsoras para alçar suas decisões em busca de autonomia e qualidade, reafirmando assim o entendimento de Carbonell (2002, p. 18) quando nos diz que “[...] a escola é não apenas espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos.”

Legitimada pela escuta e observação atenta às crianças em seu cotidiano, reinventado pelos movimentos contínuos e processuais, característicos das potências de vida infantil, muitos desafios permeiam o trabalho da escola ao refletir sobre sua intencionalidade educativa e as condições de efetivação do seu projeto político-pedagógico.

Nesse sentido, encontrar formas de existir/resistir em meio aos cenários e pressões que se apresentam à Educação Infantil suscita o assumir posições, concepções, intenções; encontrar entre-lugares e buscar na pedagogia do cotidiano as singularidades das crianças; provocá-las, instigá-las, potencializar seus saberes, valorizar suas histórias, ampliar horizontes por meio da partilha, de forma relacional. Vislumbrar também os múltiplos, plurais e diversos elementos da educação - e da escola como organismo vivo - e dos sujeitos que dela fazem parte.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade? Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996..

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. - Brasília, MEC, SEB, 2010.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a

aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*, v.18, n.36, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *Em aberto*, Brasília, v.30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Revista Educação*, v.39, n. esp. (supl.), p. 135-144, dez. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da; MARSICO, Heloisa Lamas; BORGES, Flávia Antônia; TAVARES, Patrícia. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni Mari Barboza; GRILLO, Marlene (Orgs.). *Educação superior: travessias e atravessamentos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.36, n.133, p.891-908, out./dez. 2015.

XXX. BNCC para quem? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas indefinições. 12. Reunião Científica Regional da ANPED Sul; GT9 Currículo. Porto Alegre, jul. 2018.

NUNES, Lenise Maraschin. *As propostas pedagógicas das escolas municipais de Educação Infantil do município de Bagé-RS a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 230 fl. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/btd/0000011956.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - PPP. Escola Municipal de Educação Infantil XX. Bagé, 2015.

RORATO, Adriana; MELLO, Elena M.B.. Um olhar sobre o currículo da Educação Infantil a partir da Pedagogia do Cotidiano. In: ENCONTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFSUL, 4., Bagé. Anais [...]. Bagé: IFSul, 2018.

SILVA, Thais de Oliveira Camejo da; SANTAIANA, Rochele; SILVA, Veronice Camargo da. Os espaços na Educação Infantil: Um estudo sobre a ação docente. 21p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Bagé/RS, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v.23, p. 267/281, dez. 2003.

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido: Fevereiro/2019 Aceito em: Abril/ 2019