

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MARIA ANGELICA NOBLE MACHADO**

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEI  
PROFESSORA DEBORAH THOMÉ SAYÃO A PARTIR DO DOCUMENTO  
ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO RIO-GRANDINO**

**Jaguarão  
2021**

**MARIA ANGELICA NOBLE MACHADO**

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEI  
PROFESSORA DEBORAH THOMÉ SAYÃO A PARTIR DO DOCUMENTO  
ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO RIO-GRANDINO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha

**Jaguarão  
2021**

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

M332d MACHADO, MARIA ANGELICA NOBLE  
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEI PROFESSORA  
DEBORAH THOMÉ SAYÃO A PARTIR DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR  
DO TERRITÓRIO RIO-GRANDINO / MARIA ANGELICA NOBLE MACHADO.  
107 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO, 2021.

"Orientação: JEFFERSON MARÇAL DA ROCHA".

1. Educação Infantil. 2. Projeto Político Pedagógico. 3. Documento Orientador  
Curricular do Território Rio-grandino. I. Título.

**MARIA ANGELICA NOBLE MACHADO**

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEI PROFESSORA DEBORAH  
THOMÉ SAYÃO A PARTIR DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO  
RIO-GRANDINO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Curso de Pós Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 13 de setembro de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha  
Orientador  
(Unipampa)

---

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado  
( Unipampa)

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori  
(UFFS)



Assinado eletronicamente por **JEFFERSON MARCAL DA ROCHA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/10/2021, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Jerônimo Sartori, Usuário Externo**, em 23/10/2021, às 06:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/11/2021, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0644779** e o código CRC **4F8EB12E**.

Dedico esse trabalho à capivara que atropelamos na estrada, quase chegando em Jaguarão. Nos meus momentos de cansaço, na divisão de tempo entre trabalho, vida pessoal e mestrado, lembrava da capivara, e esse pensamento me dava forças para prosseguir. Tenho certeza de que São Francisco de Assis recebeu-a de braços abertos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e à Nossa Senhora, por guiar-me na realização deste projeto.

À minha mãe, que me ensinou a perseguir os meus sonhos e a realizar os meus objetivos.

À minha filha, fonte de inspiração e de orgulho.

Às minhas sobrinhas e amigas, por entenderem as minhas ausências.

À minha diretora, pelas liberações sempre que solicitei.

Às professoras da EMEI Professora Deborah Thomé Sayão que se dispuserem a colaborar para a execução desta intervenção.

“Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer relações ‘escondidas’ com outras crianças”.

Gianfranco Staccioli

## RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo analisa o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Deborah Thomé Sayão, no município de Rio Grande/RS, norteado pelo Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG), a partir da proposta de intervenção com um grupo de professoras atuantes nos níveis I e II, com crianças de 4 a 6 anos, e que trabalham na escola desde sua inauguração. A proposição aqui relatada objetiva promover a reflexão acerca das temáticas trazidas pelo DOCTRG e como estão/estarão contempladas no PPP da escola. A intervenção teve como metodologia a pesquisa-ação, com a proposta de uma análise documental do PPP e do DOCTRG a partir da formação de um grupo focal, em um total de cinco encontros, por meio da plataforma Google Meet. Nos encontros, e posteriores análises, foram levantadas as seguintes temáticas: direitos de aprendizagens, campos de experiências e objetivos dos campos de experiências. Essas temáticas foram retiradas do DOCTRG e necessitavam ser adequadas ao PPP da escola. Ao final dos encontros, a partir dos relatos de todas as participantes e das discussões endossadas pela análise crítica, percebeu-se que ainda que os aspectos descritos como direitos de aprendizagens, campos de experiências e objetivos dos campos de experiências não estivessem citados diretamente no PPP, estavam intrínsecos às práticas das docentes, permeando as propostas de cada profissional e da escola como um todo, fosse nas visitas ao ateliê, na horta, nas visitas ao parque, ou ainda na escolha pelo trabalho com projetos. Assim, constatou-se que falta registrar estes processos no PPP da escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Projeto Político Pedagógico. Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino.

## RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo analiza el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la Escola Municipal de Educação Infantil Professora Deborah Thomé Sayão, en el municipio de Rio Grande / RS, guiado por el Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG) , a partir de la propuesta de intervención con un grupo de docentes que trabajan en los niveles I y II, con niños de 4 a 6 años, y que han estado trabajando en la escuela desde su inauguración. La propuesta informada aquí tiene como objetivo promover la reflexión sobre los temas planteados por el DOCTRG y cómo se tratan o se cubrirán en el PPP de la escuela. La intervención tuvo como metodología de investigación acción, con la propuesta de un análisis documental de PPP y DOCTRG a partir de la conformación de un grupo focal, en un total de cinco reuniones, a través de la plataforma Google Meet. En las reuniones, y análisis posteriores, se plantearon los siguientes temas: derechos de aprendizaje, campos de experiencia y objetivos de campos de experiencia. Estos temas se tomaron de DOCTRG y debían adaptarse al PPP de la escuela. Al finalizar las reuniones, a partir de los informes de todos los participantes y de las discusiones avaladas por el análisis crítico, se advirtió que si bien no se mencionaron directamente los aspectos descritos como derechos de aprendizaje, campos de experiencia y objetivos de los campos de experiencia. en el PPP, eran intrínsecos a las prácticas de los docentes, permeando las propuestas de cada profesional y de la escuela en su conjunto, ya sea en visitas al estudio, en el jardín, visitas al parque, o incluso en la elección de trabajar con proyectos. Por lo tanto, se encontró que estos procesos aún deben registrarse en el PPP de la escuela.

Palabras clave: Educación Infantil. Projeto Político Pedagógico. Documento de Orientação Curricular do Território Rio-grandino.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Vista aérea da EMEI Professora Deborah Thomé Sayao .....	42
Figura 02 – Professor Gabriel Junqueira na Liga da Coruja .....	48
Figura 03 – Atividade do projeto Guardiões da Natureza.....	49
Figura 04 – PowerPoint: Legislação Vigente.....	58
Figura 05 – PowerPoint: Contextualização do PPP .....	58
Figura 06 – Primeiro Encontro.....	60
Figura 07 – PowerPoint: Direitos de aprendizagem .....	62
Figura 08 – Segundo encontro .....	64
Figura 09 - Os “verdadeiros” brinquedos.....	65
Figura 10 – Campo de experiências.....	65
Figura 11 – Terceiro Encontro.....	69
Figura 12 – Registro de atividade da professora convidada.....	70
Figura 13 – Quarto Encontro .....	72
Figura 14 – Quinto Encontro .....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Dimensão da Rede Municipal.....	42
Tabela 02 – Quadro síntese dos encontros.....	57

## LISTA DE SIGLAS

ACAMBO	Associação Comunitária dos Amigos e dos Moradores do Bolaxa
APA	Área de Preservação Ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro de Ciências da Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMDEMA	Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOCTRG	Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEMA	Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental
NEPE	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIM	Programa Infância Melhor
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPMEI	Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PUB	Parque Urbano do Bolaxa
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SMEd	Secretaria Municipal de Educação e Desporto

SMMA	Secretaria Municipal do Meio Ambiente
SOR	Setor de Orientação Religiosa
UFSC	Universidade de Santa Catarina
UNDIME/RS	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL</b> .....	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1</b>	<b>Contexto histórico-social da Educação Infantil no Brasil</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Concepção de criança e infância e a sua relação com a escola de educação infantil</b> .....	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Educação Infantil no município do Rio Grande e a trajetória percorrida até a construção coletiva do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino</b> .....	<b>33</b>
<b>3.3</b>	<b>Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática</b> .....	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INTERVENÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização do contexto da pesquisa</b> .....	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>Teoria norteadora da prática docente: pedagogias que perpassam o cotidiano da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão</b> .....	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>INTERVENÇÃO</b> .....	<b>56</b>
<b>5.1</b>	<b>Primeiro Encontro – Caminho percorrido da BNCC até o PPP (19/06/2021)</b> .....	<b>58</b>
<b>5.2</b>	<b>Segundo Encontro – Direitos de Aprendizagem (26/06/2021)</b> .....	<b>62</b>
<b>5.3</b>	<b>Terceiro Encontro – Campos de Experiências (03/07/2021)</b> .....	<b>65</b>
<b>5.4</b>	<b>Quarto Encontro – Objetivos do Campo de Experiências (10/07/2021)</b> .	<b>70</b>
<b>5.5</b>	<b>Quinto Encontro – Objetivos do Campo de Experiências (17/07/2021)</b> .	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
	<b>ANEXO A – PROPOSTA PEDAGÓGICA: ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA DEBORAH THOMÉ SAYÃO</b> .....	<b>89</b>
	<b>ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA</b> .....	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Relatório Crítico-Reflexivo, apresentado ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), descreve e analisa a intervenção realizada na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Professora Deborah Thomé Sayão, acerca da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), da sua relação com o cotidiano da escola e os desafios e possibilidades propostos pelo Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG)<sup>1</sup>.

Constitui-se como problemática desta pesquisa-ação o seguinte questionamento: *De que forma propor uma revisão do PPP, englobando os direitos de aprendizagem e campos de experiência na Educação Infantil, apresentados pelo DOCTRG, com a equipe de discentes da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, considerando a insegurança e a instabilidade causadas pela pandemia?*

Por entender ser necessária uma construção democrática e atual do PPP, de acordo com as discussões e as políticas públicas vigentes, a intervenção que seria apresentada nesse relatório, inicialmente, visava analisar o PPP da EMEI Professora Deborah Thomé Sayão a partir de reuniões presenciais. A proposição era a de construir e refletir sobre as temáticas que atravessam o cotidiano da escola e não estão contempladas no atual PPP, como, por exemplo, as questões ambientais e de gênero, juntamente com professores, funcionários, crianças (de todas as faixas etárias) e toda a comunidade escolar, através de reuniões, debates, dinâmicas, observações e escutas. Cabe destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é o resultado de um processo que propicia a reflexão e a discussão entre a linha teórica adotada pela escola, e as experiências vivenciadas dentro da instituição, relacionando-as em consonância com a legislação vigente.

Devido a pandemia causada pela Covid-19<sup>2</sup>, a Prefeitura do Município de Rio Grande suspendeu as atividades do calendário escolar municipal, a contar de 17 de

---

<sup>1</sup> O Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG) é um documento construído coletivamente em 2019 por profissionais da rede de ensino municipal, estadual e privada, alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, com o objetivo de promover a reorganização dos currículos das escolas por meio dos PPPs. No ano de 2020 as escolas de Rio Grande foram convocadas a estudar o DOCTRG.

<sup>2</sup> A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores,

março de 2020, como uma das medidas de prevenção à propagação do vírus. Com o fechamento das escolas, o convívio social e as trocas de experiências, bem como as relações que ali se estabeleciam, foram diretamente afetadas, inviabilizando o seguimento do projeto de intervenção como inicialmente estruturado, uma vez que não seria possível a convivência com as crianças e com a comunidade escolar neste período.

A intervenção da forma como estava prevista inicialmente, de maneira presencial e mais dinâmica, traria maiores possibilidades de discussões e, conseqüentemente, de reflexões acerca do PPP da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, sendo este o principal objetivo da proposta de pesquisa e intervenção. Diante da continuidade da pandemia, e do fechamento das escolas, houve uma reorganização da proposta, mas manteve-se como metodologia a pesquisa-ação, agora via encontros remotos pelo Google Meet, colocando-nos diante de novos desafios.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2008), tem grande influência no processo de aprendizagem e nos estudos tanto dos pesquisadores, como dos sujeitos da pesquisa. Quando aplicada à educação, funciona como estratégia para que os pesquisadores possam se desenvolver utilizando seus estudos para aprimorar seu ensino, de acordo com Tripp (2005). Assim, esse projeto visa refletir sobre os conceitos que abrangem as políticas públicas vigentes e o cotidiano da escola, e legitimar o PPP através de uma análise coletiva.

Dito isto, o objetivo geral da intervenção consistiu em promover a reflexão acerca das temáticas trazidas pelo DOCTRG e como estão/estarão contempladas no PPP da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão. Os objetivos específicos foram: realizar análise documental do PPP vigente da escola, verificando se existe distanciamento entre o documento e a prática; propor dinâmicas que envolvam as professoras, suavizando o momento crítico que estão vivenciando em função da

---

congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar.

Fonte: **MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

pandemia, como também tornar agradável e participativa a discussão dos tópicos determinados no DOCTRG; refletir se as temáticas abordadas no DOCTRG são ou não experienciadas no cotidiano da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão.

Deu-se início na pesquisa com uma análise do PPP da escola e do DOCTRG junto à equipe gestora. Com base nessa análise, formou-se um grupo focal online, em detrimento das reuniões presenciais, para discutir esses documentos relacionando-os ao dia a dia da escola e à demanda proveniente das crianças. Para formar o grupo foram escolhidas as professoras que trabalham com os níveis I e II (4 a 6 anos), e que compõem o quadro docente da escola desde a inauguração.

Após análise documental do PPP vigente na EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, e do DOCTRG, apresentado pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd), verificou-se um distanciamento entre os dois. O documento apresenta algumas temáticas, como: direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos do campo de experiências, que precisavam ser discutidas para serem readaptadas ao Projeto Político Pedagógico. Revisitar o PPP da escola, além de atender a uma exigência legal da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande, promove o envolvimento das professoras em reflexões e questionamentos, resultando em um compartilhamento de experiências e da construção de uma proposta coerente de trabalho.

Justifica-se este projeto de pesquisa-ação intervencionista por dois motivos: a) pela escola EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão ter inaugurado suas atividades em 2016 e ainda estar em processo de construção democrática da proposta pedagógica; b) uma vez que o Mestrado Profissional tem por objetivo qualificar as práticas nas escolas, então, através desta pesquisa – como projeto de intervenção – foi possível realizar o envolvimento dos professores na reflexão sobre o PPP e o DOCTRG, e verificar quais os desafios e possibilidades de readaptações para que o PPP esteja tanto em consonância com o DOCTRG, como com a prática desenvolvida na escola e a demanda das crianças.

Como referencial teórico este trabalho retoma o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e no município do Rio Grande a partir das políticas públicas para a educação e dos documentos orientadores vigentes. Pauta-se nos estudos de autores como Kramer (1987; 2011), Rosemberg (2011), Delgado (2004), Oliveira (2011), dentre outros.

Na próxima seção apresentarei minha trajetória profissional e o trabalho que desenvolvi junto a SMEd como assessora, sendo uma das minhas atribuições a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da rede municipal, filantrópica e privada, que atendem a Educação Infantil. Atuei, também, no Conselho Municipal de Educação (CME) do Rio Grande, com a revisão destes documentos. Assim, destaco que minha trajetória profissional influenciou na construção do meu projeto de intervenção.

## 2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Desde a tenra idade sonhei em ser professora e deixava claro minha vontade ao “dar aulas às minhas bonecas”, ou escrever atividades na porta do quarto, como se fosse quadro de giz. Iniciei minha trajetória cursando Magistério, no ano de 1982, e logo comecei a “dar aulas” particulares para crianças nos primeiros anos de alfabetização. Concomitante ao ano de estágio do Magistério, participei de um Projeto Especial de preparação para alfabetização em período de férias, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, num Programa de Educação Compensatória. Ao finalizar fui contratada para lecionar, durante as férias, no mês de janeiro e fevereiro, em uma escola de São José do Norte (RS), para uma turma de crianças que iriam ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental e ainda não haviam tido contato com a escola.

Antes de finalizar o contrato, saí em busca de uma escola para trabalhar, a escolha foi aleatória, pois sabia que teria que visitar muitas escolas solicitando por uma oportunidade, mas, para minha surpresa, a primeira escola que procurei acolheu-me de braços abertos. Foi assim que comecei a trabalhar no Liceu Salesiano Leão XIII, no município de Rio Grande, no ano de 1986.

A escola particular Liceu Salesiano Leão XIII estava iniciando suas atividades na Educação Infantil, o que me exigiu muita dedicação, pois teria que construir uma proposta de trabalho para o desenvolvimento de crianças na faixa etária de quatro a seis anos e envolver-me com a pedagogia da instituição. A pedagogia salesiana procura vivenciar os objetivos idealizados pelo seu fundador, São João Bosco, que são: formar bons cristãos e honestos cidadãos, através de um método educativo chamado Sistema Preventivo, que tem por trilogia a Razão, a Religião e o Amor. As Obras Salesianas encontram-se em todo o território brasileiro e em outros países.

No ano de 1985, além de concluir o Curso de Magistério, também prestei Vestibular e fui aprovada. Em 1986 ingressei na graduação em Letras, habilitação Português/Inglês, na Fundação Universidade do Rio Grande (FURG).

Participei de cursos de formação e de qualificação profissional, além da graduação, durante o tempo em que estive trabalhando nessa instituição de ensino. Além das aulas de Educação Infantil, com o passar do tempo, comecei a trabalhar com a Língua Portuguesa, com a Educação Física e com o Ensino Religioso nas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental. Elaborei um Curso de Inglês para a

Educação Infantil e Séries Iniciais. Fiz parte do Setor de Orientação Religiosa (SOR) e atuei na biblioteca com a Hora do Conto. Após quatorze anos trabalhando nesta escola, fui demitida, no ano de 1999, em função do salário que os meus anos de trabalho e inúmeras funções proporcionavam-me.

Abri minha própria Escola de Educação Infantil no bairro Cassino – Escola de Educação Infantil Recanto Infantil. Além de gestora, atendia uma turma de berçário. Senti a necessidade de aprimorar minha prática, buscando fundamentação teórica para as questões que atravessavam o cotidiano da escola. Em 2000 cursei Pedagogia Educação Infantil na FURG. Ao concluir a graduação, ingressei na especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Transferi minha escola para o centro do Rio Grande, para que estivesse mais próxima das atividades da minha filha.

Prestei concurso na rede municipal de ensino, em 2005, sendo nomeada em 2006. Realizei o treinamento de um mês com uma professora interessada na compra de minha escola. Após esse período, efetivei a venda e comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil na rede municipal do Rio Grande. Assumi o concurso trabalhando com uma turma de Maternal II na EMEI Castelo Branco. Após dois anos, fui convidada para coordenar a EMEI Deyse Pagel, que estava iniciando suas atividades naquele ano. Após aceitar o convite, pela manhã, trabalhava com uma turma de berçário e, à tarde, coordenava a escola.

Prestei outro concurso municipal para atuar, com mais 20h semanais, na Educação Infantil. No mesmo período ingressei em uma especialização em Supervisão Escolar. No ano seguinte fui convidada para assessorar a rede municipal de Educação Infantil do Rio Grande. Enquanto assessora pedagógica da rede municipal, atuei como membro do Conselho Municipal de Educação. Uma das minhas atribuições como assessora e conselheira era analisar os PPPs e Regimentos Escolares das escolas municipais, particulares e conveniadas à rede.

Em 2011, junto à Assessoria de Educação Infantil, foi lançado um livro: “Projetos e Encantamentos”, com uma coletânea de projetos desenvolvidos por professoras da rede municipal de ensino no qual participei.

No ano de 2013 recebi o convite para dirigir uma escola em trânsito, conveniada com a rede municipal, em que atuei durante um ano como diretora, depois retornei para a Assessoria de Educação Infantil. Assumi a coordenação pedagógica do programa Primeira Infância Melhor (PIM), que é uma parceria entre a

Secretaria da Saúde e Educação. Tornei-me, no mesmo ano, responsável pela elaboração e execução da formação continuada de todas as escolas conveniadas à rede municipal de ensino do Rio Grande.

Enquanto Núcleo de Assessoras da Educação Infantil, propomos formação com todas as professoras de Educação Infantil da rede pública e privada e, após, começamos um processo de construção coletiva de um documento que orientaria o currículo na Educação Infantil. Esse documento, o qual recebeu a denominação de Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil, foi lançado pela SMEd em 2015, e encontra-se disponível no site da secretaria.

Em 2016 recebi o convite para atuar como vice-diretora e coordenadora pedagógica em uma escola recém-construída no bairro Bolaxa, na cidade do Rio Grande, a EMEI Professora Deborah Thomé Sayão. Essa EMEI foi uma das três unidades PROINFÂNCIAS construídas na cidade de Rio Grande.

No ano de 2017 a EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão começou a integrar o “Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero”, proposto pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), da FURG. Em 2019 fomos convidadas a escrever um capítulo de um livro relatando essa experiência, desta forma eu, juntamente com Roselle Solano Rodrigues e Vânia Oliveira, escrevemos o capítulo intitulado “Dialogando sobre Gênero na EMEI Professora Deborah Thomé Sayão”.

No início de cada ano letivo sou uma das responsáveis por organizar um ciclo de diálogos com todas as famílias da escola, este ciclo é denominado: Ciranda dos Saberes (em que dialogamos com as temáticas inerentes ao cotidiano da escola), no qual também apresento, no primeiro dia destes encontros, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da escola.

Por sentir necessidade de aprimorar a minha teoria/prática, para melhorar meu desempenho profissional, em 2018 busquei dar continuidade à minha formação no Mestrado Profissional da Unipampa.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL

Nessa seção serão abordados o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e no município do Rio Grande, seguido de um levantamento das políticas públicas que perpassaram os principais marcos da educação, com ênfase nesta modalidade. Na sequência, serão abordados o conceito de Projeto Político Pedagógico, os principais aspectos a se considerar para que sua construção seja democrática, e que após servirão para analisar, na prática da intervenção com os colegas, os fundamentos e uma proposta de uma nova construção do PPP da EMEI Professora Deborah Thomé Sayão e a sua relação com o DOCTRG.

#### 3.1 Contexto histórico-social da Educação Infantil no Brasil

Os conceitos de criança e de infância foram transformando-se através dos tempos. Segundo Oliveira (2011), no final do século XIX, o Brasil teve forte influência europeia e americana no que se refere à educação das crianças pequenas, pois o país importou a ideia dos “jardins de infância”, com objetivos pautados na assistência e na preocupação com crianças de famílias mais pobres.

No período de urbanização e industrialização, conforme afirma Oliveira (2011), ocorreram novas configurações familiares, ao passo que as mulheres precisavam estar em seus locais de trabalho, ausentando-se de casa e necessitando de um lugar onde seus filhos fossem cuidados.

Assim, surgem as creches domiciliares ou filantrópicas, em que a maior preocupação estava em proporcionar melhores condições para a saúde das crianças, o que diminuiria a mortalidade infantil. Concomitante a este processo, no início da década de 1960, o governo passa a reconhecer este nível de ensino, para crianças menores de sete anos de idade.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024, a qual estipula:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

A educação pré-escolar vai sendo estabelecida em instituições de ensino, que poderão ser públicas ou privadas, assistida pela área de serviço social e tendo como ações a higienização e os cuidados com a saúde e com a nutrição. De acordo com Kramer (1987), havia uma preocupação, também, com o combate à mortalidade infantil.

Na década de 1970, o ensino pré-escolar voltou-se para a alfabetização, para preparação das crianças para o Ensino Fundamental, seguindo uma forte corrente educacional, a educação compensatória (KRAMER, 2011). As crianças menos favorecidas economicamente teriam de aprender modelos e valores que não eram de seu contexto social, principalmente, no que se refere à linguagem, pois os padrões formais da fala eram exigidos como garantia de melhor desempenho na escola.

Em 1974 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Serviço de Educação Pré-Escolar, logo, em 1975, criou a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar, a fim de organizar as instituições existentes. Concomitante com as ações do MEC, foi criado, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Projeto Casulo, em 1977, que possuía o objetivo de combater a desnutrição através de atividades educativas.

Conforme Rosemberg (2011), esse projeto ampliou a oferta da Educação Pré-Escolar, mas de forma precária, pois não existiam pessoas capacitadas para trabalhar com as crianças e os ambientes físicos não eram adequados, faltavam verbas, recursos humanos, materiais e até mesmo água nos locais em que estavam sediadas as creches. Uma política interessada em acabar com a mendicância, mas desinteressada das necessidades da infância.

Os educadores iniciaram movimentos para romper com o caráter compensatório e assistencialista da Educação Pré-Escolar, reivindicando propostas pedagógicas para serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas. As propostas pedagógicas nas creches e nas pré-escolas foram respaldadas na Constituição Federal (CF) de 1988, garantindo direitos da criança.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias (SIC) e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;  
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
 VII - garantia de padrão de qualidade.  
 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
 IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988).

A CF de 1988 vem, desta forma, garantir à criança o direito de frequentar as instituições de Educação Infantil. Para melhor situar a leitura, de acordo com a CF e a LDB, ficou definido que creches são para crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas são para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Em 1990 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o qual se configura como um instrumento de cidadania, que assegura os direitos e deveres das crianças (zero a doze anos) e dos adolescentes (12 a 18 anos).

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Desta forma, o ECA vem garantir a integralidade dos direitos de todas as crianças. Alguns anos após, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, a qual estabelece que a Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica no país.

Artigo 21 - A educação escolar compõe-se de:  
 I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;  
 Artigo 22 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

A LDB integra a Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Também na Lei, de 1996, entende-se que é dever dos governos municipais prover e ofertar vagas para as crianças de zero a seis anos, a fim de desenvolver suas habilidades de forma integral nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Além disso, garante que a educação básica deva ser oferecida de forma gratuita. Cabe ainda aos municípios, no que se refere à Educação Infantil:

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

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Desta forma, a LDB garante a oferta de vagas na Educação Infantil, colocando-a como responsabilidade dos municípios. A Lei aponta, também, para a construção da proposta pedagógica das instituições: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Esta autonomia responsabiliza ainda mais cada instituição de ensino.

A LDB também estabelece que é responsabilidade da União a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá ser organizado a partir de diretrizes e metas a serem alcançadas por 10 anos. Nesse sentido, cabe abordar o PNE vigente entre os anos de 2001 e 2010, tendo em vista que traz a origem dos documentos da Política Nacional de Educação Infantil e contempla 26 objetivos e metas, tendo como aspecto principal, no que se refere à Educação Infantil, e que não consta em nenhum outro documento oficial:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (Lei nº 10.172/01)

O MEC, de acordo com a legislação que fixa o dever da União em estabelecer a formulação da Política Nacional de Educação, estabelece, no ano de 2006, a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis

anos à educação, indicando diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações para que sejam pontos de referência no trabalho desenvolvido pelos estados e municípios, em instituições de Educação Infantil. No que tange às metas e aos objetivos, estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação Infantil, não foram cumpridos em sua totalidade ao longo do decênio de vigência do PNE.

No ano de 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), produzido pelo MEC, tendo como proposta garantir as especificidades da Educação Infantil. Esse documento gerou descontentamento por não ouvir os profissionais que estavam trabalhando com essa etapa de ensino. O documento não tinha caráter obrigatório e apresentava-se de forma pronta e acabada, ignorando os interesses da criança e sua formação cidadã. Foi uma tentativa do governo de unificar as escolas infantis, apresentando critérios no que se refere à organização e ao funcionamento das creches e das pré-escolas.

Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) tiveram seu primeiro texto aprovado conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), nº 022/98. Esse documento foi organizado a partir da crítica às políticas públicas referentes à infância, historicamente baseadas somente pela assistência às famílias mais pobres, buscando, conforme Oliveira (2011), a partir de um caráter emancipatório, o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança, não somente dos filhos de trabalhadores ou como preparação para o Ensino Fundamental. As DCNEI vêm pautando a qualidade do trabalho dos profissionais da Educação Infantil:

Além disso, quando há professores qualificados, horário, calendário para as instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a estes objetivos, é ilógico defender que se trabalha numa “pré-escola”, pois o que de fato acontece, é o trabalho em instituições que respeitam e operam competentemente programas de Educação Infantil, capazes de não antecipar uma formalização artificial e indesejável do processo de cuidado e educação com a criança de 4 a 6 anos, mas intencionalmente voltados para cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família (BRASIL, 1998, p. 06).

As DCNEI também defendem alguns princípios norteadores:

a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da

Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1998, p. 10).

Esses princípios deveriam nortear o fazer pedagógico de todas as instituições de Educação Infantil. As DCNEI vêm interligando as ações de cuidar e de educar, mas pautando o envolvimento pedagógico nas propostas:

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. (BRASIL, 1998, p.12).

Nesse contexto, a busca por uma educação de qualidade ocorre a partir de movimentos que visam respeitar as especificidades da Educação Infantil. Assim, a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as DNCEI, trazendo, como eixos norteadores, as interações e brincadeiras:

[...] as interações com os adultos e com outras crianças, bem como com tudo e faz parte do mundo físico-cultural (materiais, objetos, utensílios, máquinas, animais, plantas etc., assim como ideias, discursos, jogos, tecnologias etc.), constituem o meio pelo qual as crianças se apropriam de conhecimentos, habilidades, valores. [...], a brincadeira deve ser priorizada neste momento de vida das crianças, dado que, ao brincar, elas interagem e constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, trabalhando a linguagem verbal e corporal, os papéis sociais e as regras de vida social (BRASIL, 2009, s./p.).

Em 2017, no Brasil, após três edições, implementou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo, o qual define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas na Educação Básica. Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica e, na atualização da redação da LDB, dada em 2013, a exigência de uma base nacional comum para a Educação Infantil foi incluída:

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

A inclusão da Educação Infantil na BNCC foi um marco histórico na integração do conjunto da Educação Básica. A BNCC teve três versões, na primeira e na segunda, contava com 04 especialistas na Educação Infantil, garantindo, dessa forma, a defesa do direito da criança de ter diferentes vivências a partir das interações e brincadeiras, sem que haja o incentivo ao início do processo de alfabetização na primeira infância. Entretanto, esses especialistas não participaram da última versão da base. A terceira e última versão contava com a coordenação de uma nova equipe do MEC, e foi aprovada pelo ministério em 20 de dezembro de 2017. Segundo os especialistas, a terceira versão manteve as linhas gerais das primeiras versões.

De acordo com a BNCC:

[...] de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundam “educação integral” com “educação ou escola em tempo integral”. (BRASIL, 2017).

Lembrando que a Educação Infantil, por fazer parte da Educação Básica, está, então, assegurada pela BNCC, afirmando o direito à educação integral de nossas crianças. Para entendermos o significado desse direito, recorreremos a concepção de criança apontada pelas DCNEI:

Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Faz-se necessário ter explícita essa concepção de criança para perceber a importância de uma educação integral que respeite esse potencial da infância.

Observando a BNCC, no que tange à Educação Infantil, mantêm-se os eixos estruturantes (interações e brincadeiras) propostos pelas DNCEI, complementando-os com os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando esses direitos de aprendizagem, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e desenvolver-se, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e

imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Desta forma, os direitos de aprendizagem vão articulando-se com os campos de experiências.

Outro diferencial da BNCC é a divisão por faixa etária, apresentada em novo formato, sendo bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os objetivos de aprendizagem, na BNCC, são indicados de acordo com essas faixas etárias:

[...] na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas – relativas aos grupos por faixa etária –, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências (BRASIL, 2017).

Na apresentação do quadro “Campo de Experiências”, no documento, são apontados os objetivos para cada faixa etária de acordo com o campo de aprendizagem e de desenvolvimento proposto. O destaque deste documento está na valorização do território no processo de escolarização, ou seja, do local ao qual a escola pertence, independente dos sistemas educacionais das redes de ensino ou escolas privadas, considerando as características locais, o contexto em que a escola está inserida e as suas demandas específicas. Por conta dessas novidades, advindas da BNCC, surgiram questionamentos e dúvidas, o que endossou propostas de estudos e pesquisas sobre o documento.

Após a implementação da BNCC, os estados teriam que construir um documento alicerçado nesta proposta, mas respeitando suas características regionais. Durante o ano de 2018, representantes da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS), desenvolveram um trabalho de parceria para a escrita do Referencial Curricular Gaúcho. Através da Resolução n.º 345, de 12 de dezembro 2018, foi instituído o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), contendo seis cadernos pedagógicos. O primeiro destes cadernos refere-se às concepções, tempos e espaços do Currículo da Educação Infantil.

O RCG serviu de base para que os municípios construíssem seus referenciais. Assim, alicerçados nas orientações da BNCC e do RCG, os municípios

gaúchos deveriam criar o seu documento orientador, respeitando suas particularidades regionais e contextos específicos. Construiu-se, então, de maneira coletiva, o DOCTRG, para o município do Rio Grande – como já mencionado nas seções anteriores, e que será mais bem descrito e aprofundado posteriormente.

### **3.1.1 Concepção de criança e infância e a sua relação com a escola de educação infantil**

O breve resgate histórico, apresentado na subseção anterior, descreve como a concepção de criança foi sendo construída e apresentada nos documentos legais vigentes de cada época. Para que a proposta pedagógica apresentada pela a escola tenha o protagonismo infantil como princípio, é imprescindível ter como concepção que a criança é um sujeito histórico e de direitos. Assim, as DNCEIs tornaram-se um marco ao vislumbrarem uma educação de qualidade que estabelece a criança como protagonista de sua aprendizagem:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

A criança, ao ser considerada o centro do planejamento e auxiliando na sua construção e implementação, torna-se a protagonista da sua aprendizagem, sendo percebida e respeitada como produtora de cultura e não como alguém que “virá a ser”.

Apesar da legislação vigente, faz-se necessário desenvolver um novo olhar às crianças, enquanto sujeitos com potencialidade para compreenderem a realidade que os rodeia. Segundo Cerisara (2002, p. 18),

[...] esse outro olhar que estamos nos propondo construir exige a compreensão de que as crianças à sua moda compreendem o mundo que as cerca. Portanto, são sujeitos completos em si mesmos, que pensam, se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas.

Com um olhar investigativo para o cotidiano das crianças, compreendemos as diferentes formas com que elas percebem o mundo que as rodeia e suas diversas

manifestações e, desta forma, conseguimos possibilitar espaços de convivência, interação e descobertas.

As escolas das infâncias precisam entender que existem diferentes infâncias, instituídas por seus contextos históricos, sociais e culturais. Neste sentido, Delgado declara que:

A infância é construção histórica e por isso nós, profissionais e pesquisadoras (es) da infância, também não estamos isentas/os do processo de construir concepções e representações das crianças que nos fazem agir de forma preconceituosa, quanto mais estereotipado o corpus de ideias que fomos armazenando sobre o que significa ser criança. É preciso aprofundar que crianças são essas, o que elas têm em comum, o que partilham entre si em várias regiões do Brasil e em outros países e o que as distingue umas das e umas das outras. É preciso romper com representações hegemônicas. Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no entas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo. (DELGADO, 2004, p. 04).

A autora acima reforça a importância de percebermos quem é nossa criança, em que contexto está inserida. O contexto nos leva entender a forma como essa criança lê o mundo e como podemos interagir com ela, de maneira efetiva, respeitando o meio em que está inserida e a sua bagagem cultural. Afinal, a ideia de infância que defendemos aqui corrobora com Sarmiento (2000), ou seja, que se constitui como uma categoria social, geracional, composta por sujeitos ativos, que compreendem, interpretam e agem sobre o meio no qual estão inseridos e que, nessa interação, estruturam e estabelecem padrões culturais, que denominamos de culturas infantis.

Por consequência, a escola da infância deve preparar um ambiente rico em vivências e experiências, de acordo com Staccioli:

[...] em um ambiente bem preparado, as pessoas são levadas a agir de um modo e não de outro: ações são realizadas, exigindo-se capacidades, colocam-se em práticas certos comportamentos. [...] um ambiente confuso produz situações confusas, um ambiente muito rígido dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente muito vazio torna-se desmotivador (STACCIOLI, 2013, p. 35).

As escolas das infâncias têm a tarefa fundamental de garantir experiências diversificadas, complexas, proporcionar espaços de criação, planejamento e interação, seja dentro ou fora da sala de referência. Para que esses espaços sejam

realmente do interesse das crianças faz-se necessária a participação delas na elaboração desses ambientes. Sarmiento, Soares e Tomás (2007) afirmam que:

[...] a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos ativos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da ação educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais. (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007, p.197).

A escola também precisa estar aberta para ouvir a criança.

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem [...] A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem se um porto seguro para contextualizar a ação educativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2007, p. 28).

A escuta aqui referida está no seu sentido mais profundo, um ato político de escuta, como uma perspectiva de abertura para o diálogo, não tão somente ao ato de ouvir. Colocar-se disponível a escutar, de fato, o que a criança tem a nos dizer.

### **3.2 Educação Infantil no município do Rio Grande e a trajetória percorrida até a construção coletiva do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino**

Existe uma reconhecida carência de informações acerca da História da Educação no contexto educacional da cidade do Rio Grande, pois os dados até então produzidos são bastante escassos. Para Borges (2015), o ano de 1930 foi um divisor de águas na história do Brasil a partir das mudanças sociais e políticas. A mudança mais significativa verificou-se no avanço dos direitos sociais, como, por exemplo, a criação do Ministério do Trabalho, e em 1943 com a Consolidação das Leis do Trabalho. O atendimento às crianças na cidade do Rio Grande também se encontrou no quadro dessas modificações nacionais. De acordo com o autor, o processo industrial no Estado do Rio Grande do Sul iniciou pelo Município do Rio

Grande quando, em 1873, foi instalada a primeira indústria na região: a Fábrica Rheingantz.

Por tratar-se de uma indústria de tecelagem e acreditar-se que a mão-de-obra feminina seria mais adequada, a classe operária dessa fábrica contou com a presença significativa de mulheres (TORRES, 2009). Seguindo a racionalidade política da época, o complexo industrial urbano criado na Rheingantz objetivava a produção e o disciplinamento da mão-de-obra dos trabalhadores de forma que garantisse o trabalho em grande escala, como no exemplo: “Na Fábrica Nacional de tecidos de lande Rheingantz & Vater, precisa-se de mulheres desde a idade de 16 anos para o serviço de tecelagem”, trecho retirado do Jornal Rio Grande, do dia 16 de março de 1874.

De acordo com Alvarez (2014, p. 10), “[...] o emprego da mão de obra feminina justifica a preocupação da direção da fábrica pela construção de creches e escola no seu entorno”. Dessa forma, “[...] garantia uma mão-de-obra mais barata, e evitava eventuais faltas ao trabalho por não ter quem tomasse conta dos filhos durante suas jornadas de trabalho”.

No período do regime democrático, que se inicia no país entre 1945 e 1964, muitas empresas faliram em Rio Grande, como o grupo Luiz Loréa, Frigorífico Swift e Fábrica Rheingantz. Segundo Borges (2015), nesse cenário social do município, foi criada a creche do Centro Educacional Fraternidade (1962), para atender os filhos e filhas de mulheres que trabalhavam nas fábricas de pescados. A instituição funcionava em regime de semi-internato, para minimizar os riscos sociais causados pelo aumento da criminalidade. A partir de então novas creches foram criadas em Rio Grande.

Muitas modificações começaram a acontecer no cenário brasileiro com relação às legislações para o atendimento de crianças pequenas. Nas duas últimas décadas do século XX, de acordo com Borges (2015), inaugurou-se o processo de transição das creches que deram origem às Escolas Infantis do Município do Rio Grande. Esse processo ocorreu de modo individual, sendo a maioria na década de 1990.

Em 1999 foi criado, em Rio Grande, o Sistema Municipal de Educação (SMEd), que passou a desempenhar a função de órgão gestor, e o Conselho Municipal de Educação a função de órgão normativo e fiscalizador. As escolas passaram a responsabilizar-se por sua proposta pedagógica em observância a

legislação vigente. Apesar das novas legislações e órgãos responsáveis por fiscalizar o atendimento nas escolas de Educação Infantil, muitas escolas foram se constituindo com suas práticas voltadas ao assistencialismo, em relação às creches, ou voltadas ao processo de escolarização, tratando-se da pré-escola.

No ano de 2013 as Assessoras Pedagógicas de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMEd), do município do Rio Grande, após realizar visitas nas instituições de Educação Infantil (públicas e privadas), perceberam grandes disparidades entre as realidades observadas. As escolas, em suas constituições, divergiam sobre seus entendimentos acerca de currículo na Educação Infantil. Além disso, foi verificado que algumas escolas tinham o viés preparatório para o Ensino Fundamental, ação negada pela resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009). Algumas escolas também atendiam as crianças da creche (zero a três anos), com o olhar voltado apenas para o cuidado, ou seja, muitas escolas distantes do que indicavam as DCNEI.

Tentando unificar algumas concepções/práticas, observando o que está pautado nas DCNEI, as assessoras começaram um processo de formação, que logo virou, também, a construção de um documento: Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil (PPMEI). Nesse sentido, a PPMEI relata que:

Diante das diferentes práticas e concepções que norteiam o trabalho na/da Educação Infantil, foi verificado então, a necessidade de elaborar este documento, com o intuito de ilustrar a identidade, a organização e a gestão de trabalho da Educação Infantil no Município e também, servir de auxílio na sistematização e na organização da prática educativa na Educação Infantil, respeitando as especificidades de cada instituição.

A Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil – PPMEI espelha a prática cotidiana do trabalho na Educação Infantil municipal e estará sempre aberta para acompanhar a dinâmica da realidade apresentada. (RIO GRANDE, 2015, p. 6).

O destaque desse documento está na proposição de uma construção coletiva envolvendo todos os profissionais que atuam na Educação Infantil no município do Rio Grande, assim como as crianças e as suas famílias, sendo todos autores dessa construção. O documento retornou para as escolas várias vezes, para que fizessem suas contribuições. Conforme retornavam para a SMEd, as assessoras sintetizavam os registros buscando articulá-los com os referenciais teóricos e devolviam para as escolas. Após a conclusão desse documento, em novembro de 2015 foi lançada a

Proposta Pedagógica Municipal da Educação Infantil, representando toda rede de Educação Infantil do Município do Rio Grande.

No município do Rio Grande/RS, juntamente com a BNCC e o RCG, outro documento também foi utilizado como base para a construção de um documento orientador local: A Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil (PPMEI). Nesse sentido, justifica-se a importância da PPMEI para a construção do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino.

Durante o ano de 2019, representantes dos profissionais das redes municipal, estadual e privada de ensino, coordenados pela equipe pedagógica da SMEd, escreveram o Referencial Curricular Rio-grandino, e no dia 05 de novembro de 2019 entregaram-no ao Conselho Municipal de Educação (CME), para sua aprovação. No CME recebeu nova denominação: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG).

O DOCTRG é formado por dois volumes. O volume 1 acerca da Educação Infantil e o volume 2 abordando o Ensino Fundamental. O volume 1, ao qual iremos nos ater nessa escrita, está subdividido em duas partes, sendo a primeira sobre as concepções que embasam o fazer docente no território do Rio Grande, e a segunda parte que diz respeito à Educação Infantil propriamente dita.

No que se refere à Educação Infantil, o agrupamento de crianças, ou seja, a divisão de grupos de crianças por faixa etárias, gerou dúvidas dentro das escolas, tanto para os professores quanto para os gestores, tendo em vista a proposição da BNCC, seguida pelo DOCTRG, apresentando uma nova forma de organização: bebês (de zero a 1 ano e 06 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses); e crianças pequenas (de 4 anos a 05 anos e 11 meses). O município do Rio Grande segue a orientação do CME, que traz em sua Resolução nº 037/2014:

Artigo 7º – Os parâmetros para a organização de grupos, decorrerão das especificidades da Proposta Pedagógica, levando em consideração as características do espaço físico das crianças, observando a seguinte relação por sala/professor/ criança:

de 0 (zero) a 1 (um) ano – até 6 (seis) crianças por professor;  
de 2 (dois) a 3 (três) anos – até 10(dez) crianças por professor;  
de 4 (quatro) a 6 (seis) anos – até 16 (dezesseis) crianças por professor.

O documento Rio-grandino diz que:

[...] seguirá a organização sugerida na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular Gaúcho. Salienta-se que os grupos etários – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas – não devem ser consideradas rigidamente, uma vez que cada bloco – creche e pré-escola – representa um conjunto de singularidades, que visam acolher e desenvolver as crianças na sua integralidade [...]. (RIO GRANDE, 2019).

O DOCTRG, alicerçado na BNCC, nos apresenta um currículo organizado por campos de experiências, que segundo Fochi (2015, p. 221):

A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade.

Os campos de experiências, propostos pela BNCC e reiterados pelo DOCTRG, assim como os direitos de aprendizagem, não os conteúdos a serem vencidos, como antes conhecíamos, mas sim vivências que devem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil. Ainda em Fochi (2015, p. 221):

Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência.

A importância do campo de experiências deve-se ao fato de que vai além dos projetos desenvolvidos, pois perpassa pela hora do almoço, higiene, sono, fazendo com que possam ser articulados e relacionados, não a objetivos que devam ser cumpridos, mas como vivências que precisam ser experienciadas no cotidiano da escola. Ainda sobre os campos de experiências na escola da infância, Finco (2015, p. 243) defende:

A organização da programação pedagógica a partir do trabalho centrado nas experiências, além de valorizar as experiências das crianças, favorece ainda uma organização flexível e autônoma, na qual cada escola de educação infantil possa valorizar as suas experiências e culturas locais. Permite ainda que a escola da infância possa ter flexibilidade e autonomia para construir um projeto próprio, criativo a respeito das indicações do currículo.

A proposta dos campos de experiência educativa prioriza a escuta da criança, respeitando e valorizando sua cultura, suas especificidades, envolvendo criança, famílias e professoras, assegurando o direito de a criança ser criança.

Tendo como balizador o DOCTRG, construído coletivamente no ano de 2019, cada escola do município do Rio Grande foi convocada a estudar individualmente esse documento para, então, alinhar o seu Projeto Político Pedagógico da sua escola a ele e com a BNCC, RCG e PPMEI, em uma construção coletiva e democrática. Devido a pandemia, a EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão não conseguiu convocar a comunidade para dialogar sobre o PPP da escola.

### **3.3 Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública é um dos principais documentos da gestão escolar, pois norteia a ação da equipe gestora e dos funcionários, assim como de toda a comunidade escolar. Por isso, entende-se que sua construção deverá ser realizada de maneira democrática, com a participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola, desde os funcionários até as crianças e seus responsáveis.

Vieira (2017, p. 64) afirma que a gestão democrática é detalhada e estabelecida por lei e está prevista na LDB, especificamente no Art. 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Percebe-se, na LDB, a regulamentação da gestão democrática nos âmbitos escolares. Pensar em gestão democrática é pensar em democratização do acesso, do conhecimento e da gestão. Opta-se pelo termo “gestão” por ser mais abrangente e envolver os aspectos pedagógicos e administrativos, pois o termo administração é limitador, de acordo com Lück (2008, p. 23).

O paradigma dominante, ainda presente no cotidiano das escolas, tem relação com uma gestão unilateral, porém, segundo Bordignon (2013), não existe

um “dono da escola”, ela pertence a comunidade e, para que haja comprometimento, suas ações devem ser pensadas no coletivo e pelo coletivo:

A quem pertence a escola pública? Se não houver a consciência de que a mesma pertence ao público, que constitui a escola e seu entorno, não haverá como envolver os atores, desencadear a efetiva participação. Se escola e seus objetivos pertencerem ao (à) diretor (a), ao governo, não há porque os professores, os funcionários, os agentes da comunidade, se sentirem comprometidos com ela (BORDIGNON, 2013).

A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) contemplam a gestão democrática, prevendo a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, alunos, professores, pais e comunidade local. Cada escola deve elaborar, coletivamente, a proposta pedagógica de acordo com a realidade e os anseios dos diversos segmentos representados em conselhos.

A gestão democrática permeia nossas práticas, apesar de ainda estarmos construindo a vivência do sentido real da palavra democracia. Essa construção envolve a participação das famílias na escola e, de acordo com Spaggiari (2016, p.129), a participação das famílias é tão essencial quanto a participação das crianças e dos educadores.

A proposta de intervenção apresentada nesse relatório contou com a participação apenas das professoras para análise e discussão do PPP, em relação ao DOCTRG. Por conta da pandemia e da indisponibilidade de promover reuniões presenciais, em outro momento oportuno serão realizadas consultas à comunidade para a atualização final do documento.

#### **4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INTERVENÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA**

A necessidade de atualizar o Projeto Político Pedagógico da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, para que contemplasse as orientações do DOCTRG e estivesse alinhado com a BNCC, constitui-se como a situação problema que desencadeou o projeto de intervenção pedagógica descrito neste relatório.

A intervenção deu-se por meio de encontros, que ocorreram na modalidade *on-line*, através da plataforma Google Meet, dado o contexto pandêmico vivido entre os anos de 2020 e 2021. O público-alvo foram as profissionais concursadas da escola, que compõem a equipe discente desde a inauguração da mesma.

A EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão possui vinte e duas professoras e uma atendente concursada. Devido ao número elevado de profissionais, foram divididas em quatro grupos, sendo o critério utilizado para essa divisão a faixa etária das crianças com as quais atuam. Para a finalidade específica do projeto de intervenção, foi selecionado o grupo que trabalha com as crianças dos níveis I e II (4 a 6 anos) no turno da manhã. Esse grupo foi composto por cinco professoras que atuam na escola desde a sua inauguração, no ano de 2016. O critério, então, ao escolher as professoras participantes da intervenção deu-se pelo fato de já conhecerem a proposta da escola, pois a acompanham desde a inauguração, e atenderem a mesma faixa de idade (4 a 6 anos).

Os encontros totalizaram em cinco, com 2 horas de duração cada, todos as sextas-feiras pela manhã, das 8h às 10h, nos meses de junho, julho e agosto de 2021. A proposta era que houvesse um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como para o compartilhamento de experiências, colocação de questionamentos e construção de uma proposta de trabalho baseada nos direitos de aprendizagens, campos de experiências e objetivos do campo de experiências, propostos pelo DOCTRG.

Para a realização desses encontros, optou-se pela utilização da metodologia de pesquisa-ação, a partir da qual a equipe gestora analisou o DOCTRG e o PPP da escola, percebendo que o último não contemplava os direitos de aprendizagens, campos de experiências e objetivos do campo de experiências. Para resolver este problema, criou-se os quatro grupos de estudo citados acima.

Thiollent (2008) diz que a pesquisa-ação vem ganhando importância em diversos âmbitos de pesquisa, podendo exercer um papel significativo na aprendizagem e nos estudos de pesquisadores e participantes envolvidos. O autor também afirma que:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com 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 (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Ainda sobre a pesquisa-ação, Tripp (2005) ressalta que essa metodologia aplicada à educação serve como estratégia para que os pesquisadores possam desenvolver-se, utilizando seus estudos para aprimorar seu ensino, resultando em um melhor aprendizado dos estudantes, como mencionado anteriormente na introdução deste relatório. Com base na proposta da pesquisa-ação, este projeto de intervenção visou refletir sobre os conceitos que perpassam a legitimidade e a construção coletiva e democrática do PPP da escola.

Para conduzir as reflexões, foi implementada a técnica do grupo focal, como instrumento para a produção de dados. O grupo focal configura-se em um grupo cuja técnica consiste em uma dinâmica interacional entre os participantes e o pesquisador, possibilitando, assim, a construção de dados a partir da discussão focada em tópicos específicos (IERVOLINO; PELICIONI, 2001). Em cada encontro era solicitado que uma observadora/participante fizesse as anotações com a finalidade de registrar as reflexões oriundas destes momentos de discussão, e todos os relatos que ocorriam ao longo do encontro. Os registros auxiliariam na produção de dados.

Desta forma, a pesquisa-ação aconteceu em duas etapas distintas, mas que se complementaram. A primeira etapa consistiu na análise do DOCTRG e do PPP, pela equipe gestora da escola EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, alinhando-os. A segunda etapa deu-se através de encontros via Google Meet com as professoras dos níveis II e III, a fim de dialogar acerca dos direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos dos campos de experiência que estão presentes no DOCTRG.

#### 4.1 Caracterização do contexto da pesquisa

A escola em que a intervenção foi realizada situa-se na cidade do Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. Na descrição do município, o DOCTRG (2017), documento que também se configura como objeto de análise deste relatório, explana:

O município do Rio Grande, berço da colonização portuguesa, é o mais antigo do Estado do Rio Grande do Sul, também conhecido como “Noiva do Mar”. Cercado por águas doces e salgadas, está localizado na planície costeira do litoral sul, tendo como limites: ao norte, a cidade de Pelotas e a Laguna dos Patos; ao sul, a cidade de Santa Vitória do Palmar; à leste, o Oceano Atlântico e o canal da Barra do Rio Grande; e à oeste, a Lagoa Mirim e as cidades de Pelotas e de Arroio Grande. Rio Grande é conhecido por suas atrações turísticas, dentre elas: a Praia do Cassino, os Molhes da Barra, a Estação Ecológica do Taim, a Ilha dos Marinheiros, a Lagoa Mirim, a Laguna dos Patos, a Lagoa Verde, a Ilha da Pólvora, Praças Xavier Ferreira e Tamandaré, a Catedral de São Pedro e os Museus.

Como mencionado anteriormente, o município do Rio Grande, assim como outros municípios do Rio Grande do Sul, após a alteração feita na LDB, por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, oficializando a Emenda Constitucional n. 59, em 2009, incluindo como obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos (público alvo da Educação Infantil), completos até 31 de março, outras unidades de Educação Infantil precisariam ser construídas, a fim de dar conta da demanda dessa faixa etária e de regiões específicas de cada realidade municipal.

De acordo com o painel de educação do município, retirado do Já Municípios – Todos pela Educação (2019)<sup>3</sup>, a rede de ensino municipal do Rio Grande possuía, nessa data, o total de 4.946 crianças matriculadas na Educação Infantil, entre creche e pré-escola, como detalhado no quadro a seguir:

---

Tabela 01 – Dimensão da Rede Municipal

<b>Dimensão da Rede Municipal de Rio Grande/RS</b>			
<b>20.986</b> estudantes	<b>73</b> escolas	<b>1.298</b> escolas	<b>75</b> diretores
<b>1.210</b> estudantes matriculados na creche			
<b>3.736</b> na pré-escola			
<b>8.847</b> no Ensino Fundamental (anos iniciais)			
<b>7.193</b> no Ensino Fundamental (anos finais)			

Fonte: Tabela elaborada a partir do MEC/Inep/DEED – Micro dados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.<sup>4</sup>

No dia 22 de fevereiro de 2016 a EMEI Professora Deborah Thomé Sayão e outras duas escolas foram inauguradas com os recursos do PROINFÂNCIA.

Figura 01 – Vista aérea da EMEI Professora Deborah Thomé Sayao



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

<sup>4</sup> Fonte: **PAINEL EDUCAÇÃO JÁ MUNICÍPIOS**, 2019. Disponível em <<https://paineledujamunicipios.todospelaeducacao.org.br/buscar/4315602>>. Acesso em 17 ago. 2021.

A EMEI Professora Deborah Thomé Sayão situa-se em uma Área de Preservação Ambiental (APA), denominada Parque Urbano do Bolaxa, como é possível observar na foto acima. O bairro Bolaxa foi um dos escolhidos por haver um terreno municipal disponível. Além disso, a comunidade organizou-se e, com inúmeras reuniões de reivindicação junto à prefeitura, o anseio por uma Escola de Educação Infantil neste local, finalmente, foi atendido. A escola privilegia-se por três fatores fundamentais, descritos a seguir.

O primeiro fator refere-se à localização. A EMEI está situada em um local privilegiado, dentro do Parque Urbano do Bolaxa, que possui 5 hectares de muita natureza, dividido em Zona de Conservação e de Preservação Ambiental, onde ocorrem pesquisas científicas e de Educação Ambiental.

O Parque Urbano do Bolaxa foi criado pelo Decreto Municipal n. 11.110, de 08 de junho de 2011, para fins de conservação, educação ambiental e lazer. Além disso, o parque é integrado ao sistema APA da Lagoa Verde e tem como principal objetivo proteger a mata nativa, as paisagens e belezas cênicas, os sistemas de banhado, arroios, matas, dunas, interiores e recursos hídricos. Conforme Debian (2016, p. 3), “a APA da Lagoa Verde tem o objetivo proteger o sistema formado pela Lagoa Verde, Arroio Bolaxa, Arroio Senandes, Canal São Simão e seus entornos”.

A APA tem como finalidade manter a sustentabilidade de uma área de 510 hectares constituída por um mosaico de ambientes, como: banhados, lagoa, canais, marismas, campos, matas e paleodunas. A mata nativa é composta de figueiras, corticeiras, pitangueiras, araçazeiros, butiazeiros, cactos, bromélias, orquídeas e outras tantas espécies. Segundo Debian (2016, p. 8),

[...] os levantamentos realizados na área da APA da Lagoa Verde indicaram a presença de: 105 espécies de vegetais, 239 espécies de aves, 49 espécies de mamíferos, 23 espécies de anfíbios, 34 espécies de reptéis e 46 espécies de peixes, muitos destes animais estão ameaçados de extinção.

O Parque Urbano do Bolaxa (PUB) está inserido na área da APA da Lagoa e passou por inúmeras ações por meio de uma parceria entre a Associação Comunitária dos Amigos e dos Moradores do Bolaxa (ACAMBO), Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) e Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA) para receber a comunidade.

A posição geográfica da escola faz com que o cotidiano da escola perpassa, diretamente, com as questões ambientais. Diariamente, a escola é visitada por diversas espécies de borboletas, insetos variados, sapos e até por algumas cobras, instigando professoras e crianças a inúmeras reflexões. A riqueza natural desse lugar impulsiona múltiplas vivências. Carneiro (2011), a respeito do ambiente escolar, afirma que:

O ambiente escolar é um espaço de múltiplas possibilidades de aprendizagem, pelas experiências que pode oferecer aos educandos. Torna-se, portanto, um elemento incorporado à prática pedagógica. Nessa perspectiva, as crianças podem interagir de forma criativa e ativa em um ambiente vivo, saudável, sustentável e rico em situações de aprendizagem, nas quais a alegria e entusiasmo de todos(as) os (as) envolvidos(as), a cooperação, o afeto nas relações sociais, a difusão de atitudes e valores ecológicos irradiam para toda a comunidade.

A EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão usufrui das múltiplas possibilidades de aprendizagens, desafios, experiências e reflexões sobre o meio ambiente que o Parque Bolaxa proporciona, fazendo dele uma “extensão dos muros da escola”. Em 2017 ocorreram reuniões para construção do PPP, em uma delas as mães refletiram sobre a presença do Parque Urbano no cotidiano da escola, como destacado no excerto abaixo:

Vale mencionarmos a importância do foco ambiental em uma Escola Parque que tem a riqueza de elementos naturais no seu entorno. Pensar no quanto os elementos presentes no “extra-muro” escolar são constitutivos de nosso ambiente, é um dos objetivos dessa Proposta Pedagógica. Assim, é fundamental problematizar com os pais e responsáveis a importância de vivências e articulações de nossos pequenos com o Parque Urbano do Bolaxa. (Registro de mães de crianças da Escola, 2017, p. 03).

A escola atende crianças de zero a cinco anos de idade, da comunidade dos bairros Bolaxa, Senandes e Cassino, e é a única nos arredores que recebe crianças nessa faixa etária.

O segundo fator que torna a EMEI Profa Deborah Thomé Sayão privilegiada tem relação com a sua estrutura física, porque é uma das unidades PROIFÂNCIA. Esse programa atua sobre dois principais eixos: a construção de creches e pré-escolas e a aquisição de mobiliário e de equipamentos adequados ao funcionamento da escola.

O MEC lançou um documento referindo-se a estrutura física do prédio tipo B do PROINFÂNCIA (mesma estrutura da escola em questão), explicando sua funcionalidade para os diversos espaços, como organizá-los e equipá-los com qualidade, desde o hall de entrada, perpassando pelas praças, sala de multiuso e salas de referência (BRASIL, 2013). Neste mesmo documento, Horn (2013, p. 49) deixa uma reflexão, norteando que a construção dos espaços não tem regras fixas, os sujeitos que ali atuam devem organizá-lo considerando que este espaço deve ser constantemente repensado. Caracteriza-se como um “Projeto Proinfância Tipo B” por ter capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral.

O projeto arquitetônico apresentado no programa PROINFÂNCIA vem ao encontro da proposta pedagógica pensada para uma instituição de Educação Infantil que respeite o tempo e os espaços das crianças. De acordo com Rinaldi (2014, p. 159), “[...] o projeto pedagógico deve estar entrelaçado com o projeto arquitetônico, a fim de dar suporte aos processos que ocorrem nesse espaço, processos de aprendizagem, ensino [...]”. Estes fatores contribuem positivamente para a construção da proposta pedagógica idealizada para a escola.

O terceiro fator refere-se ao nome da Escola – EMEI Professora Deborah Thomé Sayão –, sugerido para homenagear a Professora Deborah Thomé Sayão. A professora Deborah graduou-se em Educação Física, em 1996, fez Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade de Santa Catarina (UFSC), onde, também, em 2005, concluiu o seu Doutorado. Deborah foi para UFSC transferida da FURG, exerceu a atividade de docente e de pesquisadora no Departamento de Metodologia de Ensino do CED. Em 1996, a professora Deborah e algumas professoras da FURG criaram o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação (NEPE). O NEPE surgiu com a pretensão de contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade da Educação Infantil em Rio Grande e nos municípios vizinhos.

Sayão deixa muitas contribuições sobre a Educação Infantil, afirmando que:

[...] é necessário que as professoras sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados. Isso passa por um processo de formação que precisa tentar vencer algumas barreiras culturalmente impostas ao sexo feminino, especialmente aos corpos femininos. [...] Aquilo que as crianças mais gostam de fazer é

experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, "fuxicar", demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato. (SAYÃO, 2002, p. 61).

O olhar para a questão do movimento na Educação Infantil, e de perceber as inúmeras linguagens da criança, está contemplado nas práticas pedagógicas propostas por nossa instituição. Acreditamos na ideia de que a escola não pode separar a cabeça do corpo, e este corpo precisa de movimento, principalmente, na Educação Infantil. A escuta atenta, defendida pela proposta da escola, requer a observação de todas as linguagens da criança, como oral, corporal e artística. Desta forma, não podemos "aprisionar" os corpos, pelo contrário, as atividades propostas devem respeitar o tempo e o espaço da criança.

A EMEI Professora Deborah Thomé Sayão atende crianças de zero a cinco anos de idade, e localiza-se na Avenida Engenheira Lucia Balbale Chiesa, 7260, ERS 734, no bairro Bolaxa, na cidade do Rio Grande, fundada através do Decreto de Criação nº 13.586, de 06 de outubro de 2015.

O quadro de funcionários é composto pela equipe gestora, que conta com a diretora, a vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas e uma orientadora. A escola possui uma secretária, uma bibliotecária, uma atelierista, vinte e duas professoras (destas, duas professoras atendem a hora atividade do turno da tarde e duas do turno da manhã), duas psicopedagogas, cinco atendentes terceirizadas, uma atendente concursada, cinco monitoras, três manipuladoras de alimentos e três funcionárias da limpeza, para atender cerca de 216 crianças nos turnos manhã – das 8h00 às 12h00 – e tarde – 13h30min às 17h30min.

Logo que a escola inaugurou, o cargo de direção (diretora e vice-diretora) foi ocupado por um convite, considerado "cargo de confiança". Em 2017 houve processo eleitoral democrático, instituído pela Lei n.º 5.339/1999, com 100% de aprovação para a chapa eleita.

A estrutura física da escola, como mencionado anteriormente, faz parte do prédio tipo B do programa PROINFÂNCIA, e conta com inúmeros ambientes amplos e arejados. Um destes ambientes é a sala de ateliê, constituída, basicamente, de materiais não-estruturados (folhas, barbantes, pedrinhas, areias, tintas). As atividades desenvolvidas com estes materiais propiciam o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da emoção, além de oportunizar, à criança, o manuseio

de diferentes objetos. A sala de ateliê da escola foi construída com a participação das crianças, das professoras e da comunidade em geral, e visa trabalhar com diferentes linguagens: oral, visual, plástica e corporal. Scwall (2012, p. 32) afirma que “as crianças e os adultos criam o ateliê novamente a cada dia, à medida que encontram, juntos, o significado desse lugar”. Assim sendo, esse espaço está sempre em constante renovação.

A sala do ateliê busca novas experiências, novos desafios e novas descobertas, contemplando os vários sentidos da criança. Algumas professoras criaram mini ateliês nas suas salas de aulas, juntamente com as crianças, e outras, às vezes, escolhem objetos do ateliê para trabalhar em outros espaços. A profissional que chamamos atelierista é uma professora encarregada de auxiliar as professoras das salas de referência na organização das atividades do ateliê, seja preparando o ambiente com luzes, aromas, projeções, ou organizando espaços com materiais previamente selecionados, dentro do ateliê ou em um local estabelecido pela professora.

A estrutura física da escola propõe espaços para “salas de referências” (“salas de aula” para cada turma conforme a faixa etária), de uso individual das turmas, e muitos espaços de uso coletivo, propiciando maiores possibilidades de aprendizagem, pois a criança é instigada a apropriar-se de todos os espaços e a interagir com as crianças de outras idades, colaborando, também, com as práticas inclusivas. Ainda, temos o Parque Urbano, considerado extensão da escola, tanto que, na hora de efetuar a matrícula, o responsável assina um termo permitindo que a criança usufrua desse espaço em qualquer dia ou horário que a turma julgar necessário.

A escola adota a metodologia de projetos, cuja temática vem do interesse da criança e é percebida pelo olhar atento da professora. Dos projetos trabalhados nas salas referência, dois tornaram-se não só da turma em que surgiu, mas também da instituição.

O primeiro projeto é a Liga da Coruja. As crianças de uma turma do nível II, do ano de 2016, vestiam-se de heróis e tentavam solucionar problemas da comunidade, procurando apoio do prefeito, secretário de educação e vereadores. A Liga da Coruja passou a ser um projeto da escola como um todo, visto a abrangência de suas ações e o retorno satisfatório das crianças e das famílias em uma busca por cidadania, respeito e solidariedade. A partir de 2017, as crianças do

nível II foram convidadas a participar do projeto, criando seu personagem e buscando solucionar as demandas da escola.

O professor Gabriel Junqueira, a convite da escola, do encerramento do estudo do livro em que é um dos colaboradores: “Educação Infantil em Reggio Emília – Reflexões para Compor um Diálogo”. As coordenadoras começaram o ano de 2019 norteando as formações das professoras através da leitura e reflexão da referida obra. Gabriel Junqueira foi recepcionado pela Liga da Coruja, e convidado a tornar-se um Super Herói. Recebeu a capa e o desafio de pensar em sua “identidade secreta” e compor sua vestimenta.

Figura 02 – Professor Gabriel Junqueira na Liga da Coruja



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Outro projeto desenvolvido em uma das turmas, nos anos de 2018 e 2019, que também se tornou projeto da instituição, chama-se os Guardiões da Natureza, realizado, inclusive, com verba do Conselho do Meio Ambiente (CONDEMA). As crianças de uma turma do nível I desenvolveram seu projeto com o objetivo de

interagir e cuidar do Parque Urbano do Bolaxa. O “Guardiões da Natureza” também passou a ser um projeto de toda escola, devido a importância do trabalho realizado, levando em consideração a conscientização, a preservação e a interação com o meio ambiente, do qual também fazemos parte. A foto abaixo é um exemplo do trabalho desenvolvido, proporcionando às crianças a percepção de que fazemos parte do meio ambiente e que cada espécie possui suas especificidades e merece o nosso cuidado.

Figura 03 – Atividade do projeto Guardiões da Natureza



Fonte: Acervo pessoa da autora.

As crianças aprendem sobre as diversas espécies de animais que vivem no Parque Urbano e quais os cuidados que devemos ter ao visitar o parque.

Além dos projetos que acontecem nas “salas de referência” (salas de aulas de cada turma), a EMEI trabalha com os projetos da escola. Esses projetos acontecem com as professoras enquanto estão em cumprimento de hora atividade com a sua coordenadora (planejando, pesquisando ou avaliando suas atividades), nesse

momento há outra professora, que assume a turma, e então desenvolve um dos projetos da escola. São eles:

- **ATELIÊ** - como já foi mencionado, acontece com o apoio de uma atelierista.
- **HORTA** - as crianças são convidadas a preparar a terra, semear, regar, colher, preparar a composteira, verificar o “trabalho da minhoca”.
- **COZINHA EXPERIMENTAL** - neste espaço as crianças têm experiências com diversos aromas e alimentos, suas texturas, sabores e, às vezes, reproduzem algumas receitas.
- **OS PEQUENOS GRANDES CONTADORES DE HISTÓRIAS** - projeto que começou no ano de 2018, mas em 2019 sofreu modificações. A bibliotecária convidou as avós das crianças para agregar ao grupo de crianças e contarem histórias na escola, além de outros eventos que são realizados em Rio Grande, como a Feira do Livro da FURG, que acontece no período do verão no bairro Cassino.

Outra atividade desenvolvida, anterior à adaptação inesperada por conta da pandemia, consistia na escolha de um sábado para realizar a proposta denominada “Abraça a escola”. Nesse dia toda a comunidade e diversas secretarias eram convidadas a irem na escola a fim de participar de um mutirão para qualificar alguns espaços que necessitam reparos.

A gestão da escola trouxe como proposta pedagógica inspirações em Reggio Emília, que traz a escuta da criança como facilitadora do processo de aprendizagem, apresenta a participação dos pais, os espaços e os registros como elementos de suma importância no processo educativo e, juntamente com a sua comunidade, foi construindo sua identidade, cuja acolhida e o encantamento tornaram-se a base desta proposta. Esses aspectos serão melhor abordados na subseção seguinte.

#### **4.2 Teoria norteadora da prática docente: pedagogias que perpassam o cotidiano da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão**

Após a inauguração da escola, em 2016, foi necessária a apresentação dos documentos norteadores da escola, Regimento Escolar e PPP, para receber a Autorização de Funcionamento do CME. Enquanto vice-diretora e coordenadora pedagógica dessa escola, coube a mim a escrita desses documentos. Em 2016 a

EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão foi inaugurada e, a partir de então, tivemos o prazo de um ano para pensar a escrita coletiva desses documentos.

Quando recebi o convite para trabalhar como vice-diretora e coordenadora pedagógica dessa escola, tinha clareza da proposta pedagógica que gostaria que inspirasse nossas atividades, tratava-se das abordagens de Reggio Emília, cidade localizada ao norte da Itália, onde há escolas de Educação Infantil que são referências por todo o mundo.

A proposta de Reggio Emília foi idealizada por Loris Malaguzzi, e pode ser encontrada em diversas obras, referencio aqui duas delas: “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância”, volume 1, e “As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação”, volume 2, ambas dos organizadores Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. Na obra citada, volume 1, Malaguzzi (2016, p. 69) afirma:

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios-pirata eram obrigadas a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar. Também tem sido sempre importante, para nós, o fato de nosso sistema de escolarização expandir-se para o mundo das famílias, com seu direito a conhecer e a participar. E, então, expande-se para a cidade, com sua própria vida, seus padrões de desenvolvimento, suas próprias instituições, já que pedimos que a cidade adotasse as crianças como portadoras e beneficiárias de seus próprios direitos específicos.

As interações citadas pelo autor nos remetem aos princípios básicos da educação ambiental. Desta forma, pensamos que as aprendizagens proporcionadas na escola devem ultrapassar os muros da instituição, perpassando pelo cotidiano das famílias e expandindo-se pelos ambientes que frequentam.

A proposta traz a escuta da criança como facilitadora do processo de aprendizagem, parafraseando Rinaldi (2014), escutar é dar a si próprio e aos outros um tempo para ouvir. Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, aos valores e pontos de vista distintos. Através da escuta atenta às crianças, a professora vai preparando o caminho para novas vivências significativas.

A participação dos pais dentro da nossa proposta tem um papel fundamental. Referindo-se a Reggio Emilia, Rinaldi (2014, p. 166) aponta que o relacionamento escola/família não é nutrido apenas como um relacionamento individual entre pai/mãe e educador, mas sim “[...] trata-se de uma jornada comum para construírem juntos - pais e educadores – os valores e os modos de educar na sociedade contemporânea, dentro e fora da escola”. Na EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, as famílias têm liberdade de entrarem na escola para deixarem ou pegarem seus filhos na porta da sala referência, participam de vários momentos de atividades dentro da escola, assim como são chamadas para discutir acerca de assuntos que perpassam o cotidiano, como igualdade de gênero, inclusão, alimentação saudável, animais do Parque Urbano do Bolaxa que transitam pela escola, entre outras temáticas, assim como participam do processo de eleição de diretores, que ocorre de três em três anos em toda rede municipal do Rio Grande.

No PPP da escola, defende-se a ideia de que o espaço é o terceiro educador. Segundo Rinaldi (2014, p.146):

A definição dos espaços como o “terceiro educador”, tão cara a Malaguzzi, fornece uma boa noção dos níveis de percepção que já haviam alcançados [...] O direito a um meio ambiente, a beleza, o direito de contribuir para a construção desse ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada: um direito de todos, educadores e adultos em geral, e que só poderia se expressar por meio de um processo permanente de pesquisa. Por um lado, uma pesquisa baseada na observação atenta e acurada do uso que crianças e adultos fazem dos espaços e da mobília e, por outro, diligente em relação a tudo que estivesse sendo trazido à luz dos estudos referentes à forma pela qual os espaços e a arquitetura em geral são percebidos.

Pensar os espaços é um movimento constante dentro da escola. No início do ano, a equipe de funcionários planeja o momento da acolhida das crianças, e discute sobre qual espaço proporcionar no período de inserção da criança na escola. Assim, passado esse momento, e alicerçado no olhar atento da professora na interação com esse ambiente e com as crianças, esse espaço é transformado e vai se transformando ao longo do ano letivo.

A EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão dispõe de uma sala que é considerada, segundo o PPP, o coração da escola, o ateliê, que se configura como um espaço de criação, com materiais que auxiliam no desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças. No acervo do ateliê, existem materiais não-estruturados, como galhos,

areias, pedras, folhas, têmperas, retalhos, dentre outros. Possui, também, multimídia, microfones e computador.

As crianças são levadas a esse espaço num trabalho conjunto entre a professora e a atelierista, que juntas proporcionam vivências aos projetos em que as crianças estão inseridas. Há momentos que esse espaço se encontra transformado em uma floresta, por exemplo, onde é possível ouvir o ruído dos animais e vê-los transitar pelas paredes e tetos, graças à tecnologia, ou ainda ele é um grande oceano onde podemos ver os animais marítimos. Assim, o ateliê, junto com a proposta pedagógica das professoras, oportuniza diferentes experiências significativas. Muitas professoras criam mini ateliês em suas salas com a finalidade de dar continuidade a essas vivências.

Os registros pedagógicos são elementos de suma importância no processo educativo e que também fazem parte das aspirações de Reggio Emilia. De acordo com Rinaldi (2014), a trajetória educacional se torna concretamente visível por meio de uma documentação cuidadosa dos dados relacionados com as atividades, fazendo uso de instrumentos verbais, gráficos e documentários, assim como das tecnologias audiovisuais mais comumente encontradas nas escolas. Esse material servirá de auxílio a professora na hora de pensar o planejamento, conduzir as atividades e registrar o parecer de cada criança.

A proposta da escola estava alicerçada nestas contribuições da abordagem de Reggio Emilia, mas era necessário criar a sua própria identidade. Assim, através das ações do grupo de professores e crianças, notou-se o acolhimento e o encantamento como princípios básicos da proposta pedagógica da escola.

Através de reuniões noturnas, com professores, funcionários e familiares, e das observações e registros realizados com as crianças, a equipe gestora foi ampliando o Projeto Político Pedagógico, que foi entregue à SMEd para sua avaliação em abril de 2017. Posteriormente, foi submetido à análise do CME e teve sua aprovação em 1º de novembro de 2017, através do Parecer 025/2017.

A SMEd do Rio Grande, juntamente com o CME, estabeleceu que as escolas da rede (municipal, particular e conveniada) teriam de revisar os documentos de suas escolas, o PPP e Regimento Escolar, de dois em dois anos, fazer as devidas adequações e encaminhar a esses órgãos para as deliberações necessárias. No ano de 2019, em que novamente aconteceria esse movimento, toda rede foi convocada para a construção do DOCTRG.

Ao analisar o PPP da Escola para alinhá-lo ao DOCTRG, percebeu-se que itens como currículo, organização do tempo, espaço e materiais, diversidade, linguagens e avaliação encontravam-se contemplados, mas os direitos de aprendizagens, campos de experiências e objetivos do campo de experiências não foram abordados, visto que foram trazidos pela BNCC em 2017. Desta forma, a proposta de intervenção configura-se como o diálogo acerca desses itens e da atualização do PPP em consonância com o DOCTRG e a BNCC.

## 5 INTERVENÇÃO

Por meio dos princípios democráticos apontados pela LDB, podemos encontrar o aporte legal para a escola na elaboração da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB (BRASIL, 1996), a escola tem autonomia para elaborar e para executar a sua proposta pedagógica, porém deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes para a sua aprovação.

Apesar de as escolas basearem-se em normas gerais da educação, as unidades escolares diferenciam-se entre si, pois cada instituição tem suas necessidades e princípios específicos, bem como os desejos dos membros envolvidos na construção do projeto educativo de cada comunidade.

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 43), “[...] uma proposta pedagógica, legitimada como o documento norteador de todo trabalho na escola, é imprescindível quando se pretende alcançar uma educação de qualidade”. Desta forma, na busca por uma educação de qualidade, propõe-se, através desta intervenção, a legitimação do PPP em consonância com o DOCTRG.

Para tanto, as professoras precisavam ter conhecimentos prévios das temáticas que seriam discutidas, sendo elas o direito de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos destes campos apresentados pelo documento orientador. No que diz respeito ao saber, Wittgenstein (apud BOMBASSARO, 1989) destaca:

A gramática da palavra ‘saber’, está claro, é estreitamente aparentada com a de ‘poder’ ‘ser capaz de’. Mas também estreitamente aparentada com a palavra compreender (‘dominar’ uma técnica). Mas há ainda este emprego da palavra ‘saber’: dizemos ‘agora eu sei!’ – e do mesmo modo ‘agora eu posso!’ e ‘agora eu compreendo!’

Propôs-se um momento de reflexão acerca da realidade em que as professoras participantes estão inseridas, para que assim fosse possível que participassem, de fato, do processo de mudança, de releitura e de discussão do PPP. Desta forma, foram designados temas para cada encontro *on-line* com as professoras, que serão mais detalhados a seguir.

Antes de inserir uma temática no campo das discussões, fez-se necessário a proposição de reflexão, tencionando possibilidades, instigando uma ruptura do senso comum e provocando uma análise maior por conta das participantes.

Sabemos que não existe caminho neutro, faz-se necessário compreender as questões implicadas que situam os debates contemporâneos. Assim sendo, analisando a tensão que surgiu entre as professoras que ingressaram no quadro de docentes da escola nesse ano, nos primeiros encontros, quando por exemplo foram citados temas como castigos, trabalhar com datas comemorativas, e alfabetização na Educação Infantil, foi necessário estar munida de um olhar atento e um ouvido apurado a fim de conduzir o grupo de maneira tranquila e respeitosa. Propôs-se, então, uma pausa para que refletíssemos acerca dessas temáticas, que ainda permeiam a prática de algumas professoras.

Cada professora possui a sua bagagem de experiência profissional, alicerçada em uma concepção teórica que respalda a sua prática. A EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, por sua vez, possui uma linha teórica consolidada em sua proposta pedagógica, sendo assim, ouvir outras professoras com ideias opostas, no primeiro momento, causa certa estranheza, mas faz-se necessário o diálogo e posterior reflexão.

Os saberes oriundos destas pessoas não devem ser postos à juízo de valor, parafraseando Boaventura de Souza Santos (2020), fazer emergir, do diálogo, a experiência dos sujeitos com quem essa pesquisa é realizada. Assim, buscou-se nos argumentos apresentados, ao longo dos encontros, o posicionamento de defesa e respeito ao alicerce da proposta pedagógica: a escuta da criança.

Para que participassem do projeto de intervenção, optou-se pelas professoras que já atuam desde a inauguração da escola, por estarem mais envolvidas com a proposta pedagógica da instituição e, por isso, teriam mais a contribuir. Além desse critério, todas as professoras selecionadas trabalham com crianças dos níveis I e II (4 a 6 anos de idade), pelo turno da manhã. A condução das reuniões deu-se pela proponente da intervenção, com o auxílio de uma professora voluntária a cada encontro, para que registrasse as contribuições que surgiam no grupo. No quadro abaixo está apresentada a síntese dos encontros propostos, com o número total de encontros, a data realizada e o tema desenvolvido em cada um deles.

Tabela 02 – Quadro síntese dos encontros.

<b>PROPOSTAS E DISCUSSÕES</b>		
<b>ENCONTRO</b>	<b>TEMA</b>	<b>DATA</b>
<b>1</b>	Caminho percorrido da BNCC até o PPP	19 de junho
<b>2</b>	Direito de aprendizagens	26 de junho
<b>3</b>	Campos de Experiências	03 de julho
<b>4</b>	Objetivos do Campo de Experiências	10 de julho
<b>5</b>	Objetivos do Campo de Experiências	17 de julho

Fonte: Elaboração da autora.

A seguir serão descritos os encontros, divididos em subseções, sendo o total de cinco encontros, como exposto no quadro acima. Estes, por sua vez, serão descritos com a sequência de cinco partes, sendo elas: sensibilização; procedimentos; síntese dos relatos das participantes; avaliação crítica do encontro; e encaminhamentos.

### **5.1 Primeiro Encontro – Caminho percorrido da BNCC até o PPP (19/06/2021)**

Por conta de o grupo estar distante da escola desde 17 de março de 2020, foi necessário situar as professoras nas discussões que iriam acontecer. Desta forma, o primeiro encontro consistiu na retomada do caminho percorrido desde as modificações da BNCC, em 2017, que acarretou mudanças na legislação estadual e municipal, até as alterações do PPP de cada escola. Na EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, as mudanças que foram diagnosticadas na análise do PPP, em comparação às orientações do DOCTRG, é que não consta, no documento da escola, os itens referentes aos direitos de aprendizagens, campos de experiências e objetivos do campo de experiências.

Ao começarmos os encontros, buscou-se aproximar o grupo e suavizar as tensões causadas pela pandemia, como também preparar para as reflexões posteriores, por isso, optou-se por fazer uma técnica de sensibilização. O primeiro encontro iniciou com uma rodada de relatos.

- *Sensibilização*

Iniciou-se com a proposta de que cada participante relatasse o momento que está vivenciando, de como está enfrentando a pandemia, como se sente frente a

tantas mudanças. Buscando aproximar as professoras em um exercício de escuta sensível, com um momento de desabafo, de apoio mútuo.

- *Procedimento*

Posterior à sensibilização, foi compartilhado em tela os slides produzidos no PowerPoint, apresentando, então, o caminho das legislações que nos levaram a repensar o PPP: BNCC, RCG, DOCTRG e o PPP, com a finalidade de situar as professoras para as discussões que seriam propostas a seguir.

Figura 04 – PowerPoint: Legislação Vigente



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 05 – PowerPoint: Contextualização do PPP



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a apresentação dessas legislações, combinamos como seriam os encontros, e a importância de que todas realizassem uma leitura prévia das temáticas que seriam discutidas na próxima reunião, além disso, também se propôs a organização da brincadeira de “amigo secreto”.

- *Síntese dos relatos das participantes*

No momento da sensibilização, as professoras relataram suas angústias, que serão transcritas, em síntese, a seguir:

Professora 1 – disse que passa por momentos de “picos”, ora bem e ora angustiada. Sente-se limitada.

Professora 2 – percebe que a situação está piorando, vai retornar ao psicólogo.

Professora 3 – fica se questionando: - Será que é tudo isso mesmo? Quarentena! Quarentena! Quarentena!

Professora 4 – tem dias bem e outros não, projeta, mas na hora não acontece, vive momento de inconstância. O planejamento para o ano estagnou.

Professora 5 – Estou cuidando da saúde, tentando emagrecer. Meu filho não irá retornar, acho perigoso.

- *Avaliação crítica do encontro*

No primeiro instante, quando as professoras relataram o momento que estavam vivendo, foi perceptível um grupo de professoras assustadas, inseguras, temendo por suas vidas e pelas das pessoas que amam. Havia necessidade de diálogo, para que compartilhassem suas angústias e medos. A mídia não parava de anunciar um caos que estava se aproximando, muitas professoras ali presentes têm filhos pequenos, maridos trabalhando fora de casa e estavam inseguras quanto a forma de protegê-los. Este momento de compartilhar as emoções visou acalantar o coração e criar um clima de proximidade, ao qual estavam acostumadas no ambiente de trabalho presencial.

Por conhecer previamente as professoras, foi perceptível a necessidade de haver um tempo maior para que ocorressem estes relatos, assim, respeitou-se esse momento, ainda que não estivesse no planejamento inicial que se prolongasse tanto. Posteriormente, de maneira breve, a temática prevista para o encontro foi explanada, além disso também se apresentou as demais temáticas que seriam

discutidas nos encontros posteriores. Observou-se que o grupo de professoras se mostrou curioso com a proposta a ser desenvolvida e com as discussões que seriam realizadas.

- *Encaminhamentos*

Os encaminhamentos designados ao grupo de professoras consistiam na leitura da página 144 até a 148, do DOCTRG, sobre os Direitos de Aprendizagem.

Ainda no primeiro encontro, foi proposta a preparação da brincadeira do “amigo secreto”. O objetivo dessa brincadeira era de aproximar o grupo e descontrair o caráter rígido dos encontros, preparando para as reflexões que aconteceriam a seguir. Solicitei que cada professora pensasse em um presente que poderia ser construído ou comprado pronto, mas que remetesse a amiga secreta, que seria sorteada durante a semana. Durante a semana os nomes das participantes foram colocados em uma pequena caixa e uma a uma foi chamada, via *WhatsApp*, e então retirava-se um nome da caixa, mostrando para cada professora o nome de quem seria sua “amiga”, caso o nome fosse da própria professora, reiniciaria o processo de sorteio dos nomes. No próximo encontro as professoras teriam que caracterizar, através de uma breve descrição, a sua “amiga secreta” e justificar a escolha do presente.

Figura 06 – Primeiro Encontro



Fonte: arquivo pessoal da autora

## 5.2 - Segundo Encontro – Direitos de Aprendizagem (26/06/2021)

Segundo o DOCTRG, os direitos de aprendizagem demarcam a importância dos eixos estruturantes do currículo – interações e brincadeiras. São especificados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esses direitos visam assegurar o desenvolvimento integral da criança e estão legitimados nas DCNEI:

- I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL 2009).

Cabe a professora utilizar-se dos princípios da ética, política e estética para elaborar sua proposta pedagógica, visto que os direitos de aprendizagens acontecem de forma simultânea, ou seja, a criança pode conviver ao mesmo tempo em que está brincando, participando, explorando, expressando-se e conhecendo-se.

- *Sensibilização*

**Amigo secreto:** nesse momento, as professoras disseram as características da sua “amiga secreta”, e as demais professoras tinham que descobrir quem era. Depois da revelação, cada professora deveria mostrar o “presente” e justificar o porquê da escolha. Essa atividade de sensibilização objetivava que cada participante olhasse uma para a outra, aproximando-as de uma maneira descontraída, porque os casos de Covid-19, neste momento, estavam afetando pessoas próximas a todas.

- *Procedimento*

Figura 07 – PowerPoint: Direitos de aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora.

Com base na figura construída e apresentada através do PowerPoint, discutiu-se sobre como estes direitos são garantidos na escola. As professoras relataram, posterior à explanação da temática, de que forma estes direitos de aprendizagem estão presentes na escola. A seguir serão apresentados esses relatos.

- *Síntese do relatório das participantes*

Os direitos de aprendizagem, de acordo com as professoras participantes, são garantidos nos seguintes momentos:

a) Conviver: as crianças convivem com todos da escola, professoras, crianças, merendeiras, cozinheiras, bibliotecária, secretária, coordenadoras e diretora;

b) Brincar: é o ponto primordial, permeia o caminho, é o fio condutor para as propostas das professoras. A forma livre de brincar é o diferencial da nossa escola, as crianças aprendem de forma lúdica e, quando saem da escola, começam os conflitos, porque vivenciam outras experiências;

c) Explorar: descobrem o mundo explorando, desta forma, nascem os projetos, as crianças vão direcionando e explorando caminhos que as professoras não imaginavam seguir no início dos projetos;

d) Participar: a criança participa de forma natural, sendo protagonista, todos têm liberdade de participação, pois temos uma gestão democrática;

e) Expressar-se: a criança é encorajada a expressar-se, “constrói coisas”, expressar-se de diversas formas, até pelo silêncio.

- *Avaliação crítica do encontro*

O momento da “amiga secreta” foi permeado de emoção, brincadeiras, choros e risadas. Falar sobre a “amiga secreta”, e justificar a lembrança, aproximou o grupo. As angústias, os medos e os desafios foram compartilhados. Encerrou-se o momento com a certeza de que esses sentimentos eram comuns a todas, demonstrando que não estávamos sozinhas nas nossas angústias e anseios.

Ao citar cada direito de aprendizagem, as professoras foram refletindo que eles estão presentes na escola, apesar de não estarem sistematizados com a nomenclatura “direitos de aprendizagem”, visto que a proposta da escola está pautada na escuta da criança, ainda que seja um exercício e um desafio. Oportunizar que a criança desenvolva sua autonomia e estimular sua criticidade leva-nos a pensar e, nem sempre, coloca-nos em uma situação confortável. Como exemplo para essa situação, uma professora foi questionada, por uma criança, sobre o porquê de ela precisar comer a alimentação “saudável” da escola se a professora trazia a sua alimentação de casa. Sabemos que não é permitido, por lei, comermos a merenda das crianças, mas isso nos dá o direito de não ser “saudáveis”?

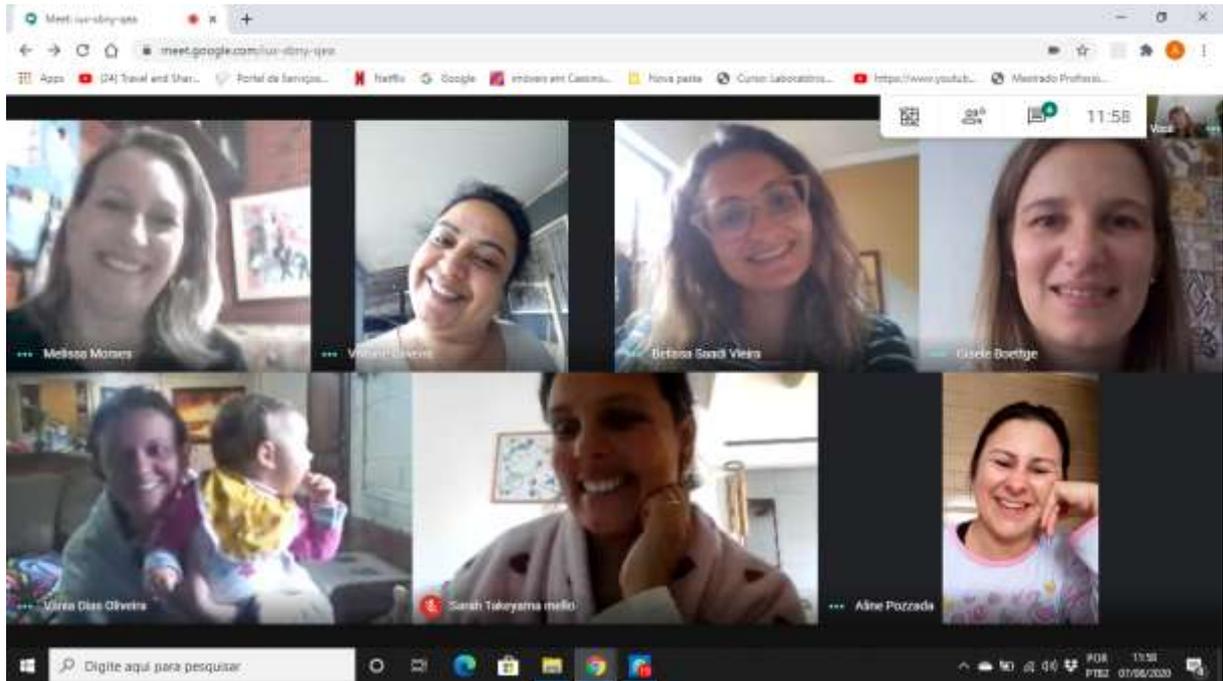
Acerca desta questão da “escuta da criança”, foi levantado um questionamento sobre as crianças que não se expressam através da oralidade, mesmo tendo idade para tal: será que estamos entendendo o silêncio? Este encontro provocou várias reflexões, reflexo de um grupo coeso, com a certeza de que devemos buscar, na criança, a resposta de muitas dúvidas, respeitando a singularidade de cada uma.

Decidiu-se, em grupo, que os seis direitos de aprendizagem, apresentados no DOCTRG, deverão ser acrescentados no PPP, descrevendo como cada um acontece na escola.

- *Encaminhamento*

Nesse encontro, a proposta apresentada às professoras consistia na leitura dos Campos de Experiências descritos no DOCTRG, da página 150 até a 155.

Figura 08 – Segundo encontro



Fonte: arquivo pessoal da autora

### 5.3 Terceiro Encontro – Campos de Experiências (03/07/2021)

Os saberes expressos nos campos de experiências, apresentados no DOCTRG, são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações que acolhem vivências cotidianas das crianças na escola.

- *Sensibilização*

A sensibilização deste encontro deu-se através da reflexão do desenho de Tonucci. O pedagogo e desenhista italiano Francesco Tonucci, utiliza-se de charges para sinalizar a fragilidade de metodologias de ensino na educação infantil, as charges tem potência comunicativa que produz efeitos para além do período de sua criação. A charge a seguir foi escolhida como forma de reflexão sobre o olhar do adulto sobre a brincadeira da criança.

Figura 09 - Os “verdadeiros” brinquedos

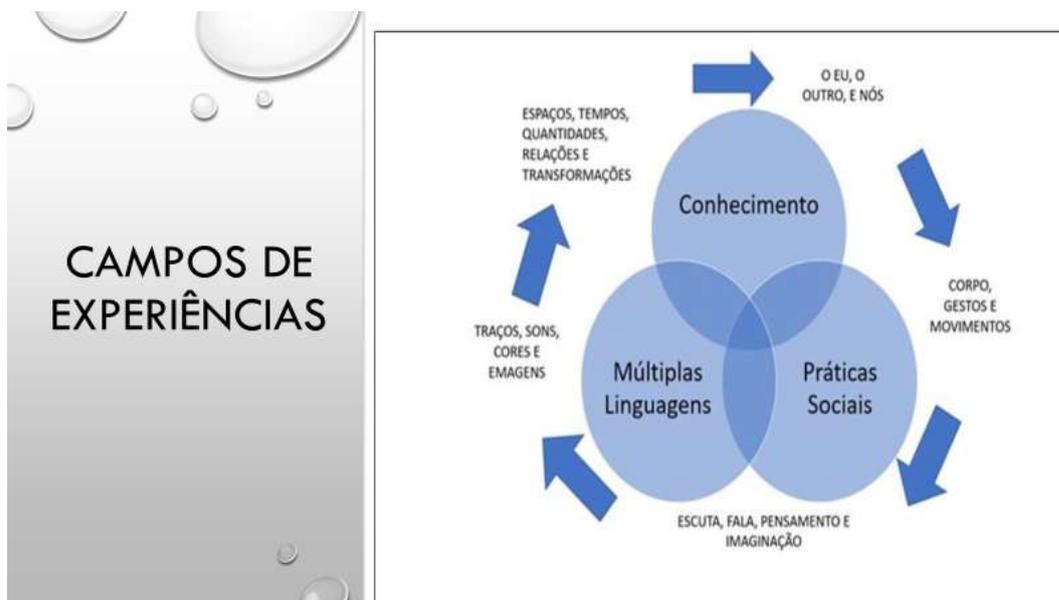


Fonte: (TONUCCI, 1997, p. 63).

- *Procedimento*

A partir de uma apresentação no Power Point, foi proposto um diálogo sobre os Campos de Experiências.

Figura 10 – Campo de experiências



Fonte: Elaboração da autora.

- *Síntese do relatório das participantes*

No Campo de Experiências – o eu, o outro e o nós –, as professoras destacaram que é importante salientar o brincar e as interações entre criança-criança e criança-adulto. É preciso reconhecer as características do nível em que se está trabalhando. Para atender as necessidades da turma, tornarmo-nos professoras observadoras, guiando a criança dentro das suas curiosidades (explorar o corpo e o espaço), em atividades de psicomotricidade, conseguindo desenvolver a independência e a autonomia desta criança, além do respeito e a construção de identidade. Conhecer o bairro, além de outros aspectos, é fundamental para o trabalho na Educação Infantil. Essa etapa é importante na vida da criança, pois é onde, geralmente, tem-se o primeiro contato com o mundo das letras, números, formas, espaços, regras e convivência com outras crianças, enfim, uma etapa em que iniciam as trocas, as interações, formando a sua personalidade e a sua identidade.

Referente ao Campo de Experiências – traços, sons, cores e formas –, as professoras salientaram que é bem diversificado, pois trabalha com a parte de formas, traços, cores, sons (barulhos diversos), em que o pensar e o imaginar das crianças são bastante explorados. Segundo as professoras, a EMEI trabalha com um universo de conhecimento e culturas diferentes, imprimindo, por fim, a criatividade da criança como assinatura de seu trabalho. É um lugar onde a imaginação não tem limites, criatividade é o principal pincel. O trabalho com sons ganha dimensões extraordinárias (bandinhas, sons do corpo, dedinhos), a atividade cultural ocorre nas diversas formas de comemorar as datas festivas, que, para as professoras, ganham vida em outra forma de serem olhadas e comemoradas. Assim como o trabalho da biblioteca, que utilizado de forma interativa, para além da sala clássica, percorre os diversos espaços da escola. Neste universo, a ludicidade vai incorporando as cores, deixando tudo mais alegre, divertido e diversificado. Os movimentos ganham vida e formas, e tudo isso ganha cores, sendo que, do corpo, tiramos sons e encantos.

Sobre o Campo de Experiências – escuta, fala, pensamentos e imaginação –, as professoras afirmaram que na escola as crianças passam da fase abstrata/concreta para a fase mais formal, onde a escuta leva à fala, que leva ao pensamento e estes levam à imaginação, criando formas. Na escola nada é imposto, tudo acontece de forma gradual. As crianças sentem necessidade e as coisas vão

acontecendo. Através da leitura dos livros da biblioteca, bem como a partir de uma imagem ou cena ou, até mesmo, da imaginação, surgem histórias fantásticas e divertidas, trazendo a criatividade das crianças e as suas impressões. Neste campo, percebem a importância de trabalhar com os campos anteriores, gestos, imaginação, corpo, materiais alternativos, interações, brincadeiras, tudo vai culminar na leitura de mundo, de símbolos e na escuta das pequenas grafias que, mais tarde, farão sentido para a leitura. Aqui, os jogos e as brincadeiras são mais concretos, sem deixarem de ser lúdicos. As atividades são incorporadas com a criatividade, com a imaginação, com a fala e com a escuta, pensamentos tomam formas, tornando a aprendizagem mais prazerosa.

Acerca do Campo de Experiências – corpo, gestos, movimentos – as professoras colocaram que é notório saber que, desde pequenas, as crianças da escola utilizam o corpo como forma de linguagem (comunicação) e, na medida em que vão desenvolvendo-se, ampliam a sua forma de comunicar-se, utilizando os espaços, primeiro com movimentos, gestos, fala (psicomotricidade ampla e fina). Apontam que, dentro da realidade da escola, existem muitos espaços nos quais as crianças gostam de brincar, soltar a imaginação através das brincadeiras com o corpo: podem ir no ateliê que, com materiais alternativos, possibilita usar a criatividade para ousar, inventar brinquedos que saem de seus imaginários, criam fantasias, usando as diferentes linguagens; o saguão, onde sonhos tão pequenos criam asas e dimensões imensas, e corpos tão pequenos tornam-se leões, borboletas, gatos, aves, proporcionando-nos contato com a natureza, com o externo; na hora da merenda, podem expor o que nosso corpo sente nesse momento. Enfim, espaços que, além de ter uma função pedagógica, transpassam por movimentos, os quais permeiam as atividades, as expressões, a comunicação com o mundo que cerca a criança, pois é na ludicidade, na exploração do corpo, que as descobertas acontecem.

A partir do Campo de Experiências – espaços, tempos, quantidades, relações e transformação –, as professoras voltam a citar o ateliê, horta, praça, parquinho, cozinha experimental e os cantinhos nomeados pelas próprias crianças, porque são tantos que não se esgotam ao serem utilizados, onde as relações permeiam as atividades desde o início, com o entusiasmo e a ludicidade, possibilitando compreender quem somos e, ao mesmo tempo, que fazemos parte do todo, sem perder o encanto de ser criança. Falaram de tempos (de esperar, de brincar, de

organizar, de alimentar-se, de interagir, de escutar e o tempo de movimentar a roda de atividades e circuitos), tempo de conhecer nossa data de nascimento, nossas histórias, sobre o nome de família e sobre a vida. E quantidade? De quê? Movimentos? De usar ludicidade? Falaram de quantidades, aprendizagens, de material simbólico, de relações, de satisfação em poder criar, sem limites, e, dentro do que chama a atenção e supre a curiosidade das crianças. Transformações acontecem, desafios vão aumentando, as atividades ficam mais intensas, envolvendo-as cada vez mais. Neste ritmo as crianças vão construindo sem deixar de brincar, de imaginar, de usar o corpo, sem deixar de ser criança, nesse universo cultural e de aprendizagem.

- *Avaliação crítica do encontro*

As professoras foram percebendo que não há menção aos conteúdos programáticos, mas sim às vivências a serem exploradas e que, nas relações com outras crianças e com adultos, as aprendizagens vão acontecendo.

Além disso, também houve a percepção de que todos os conceitos discutidos vão encaixando-se, assim como os direitos de aprendizagem, que estão imersos nos campos de experiências, tornando quase impossível separá-los, porque, na verdade, os conceitos vão completando-se.

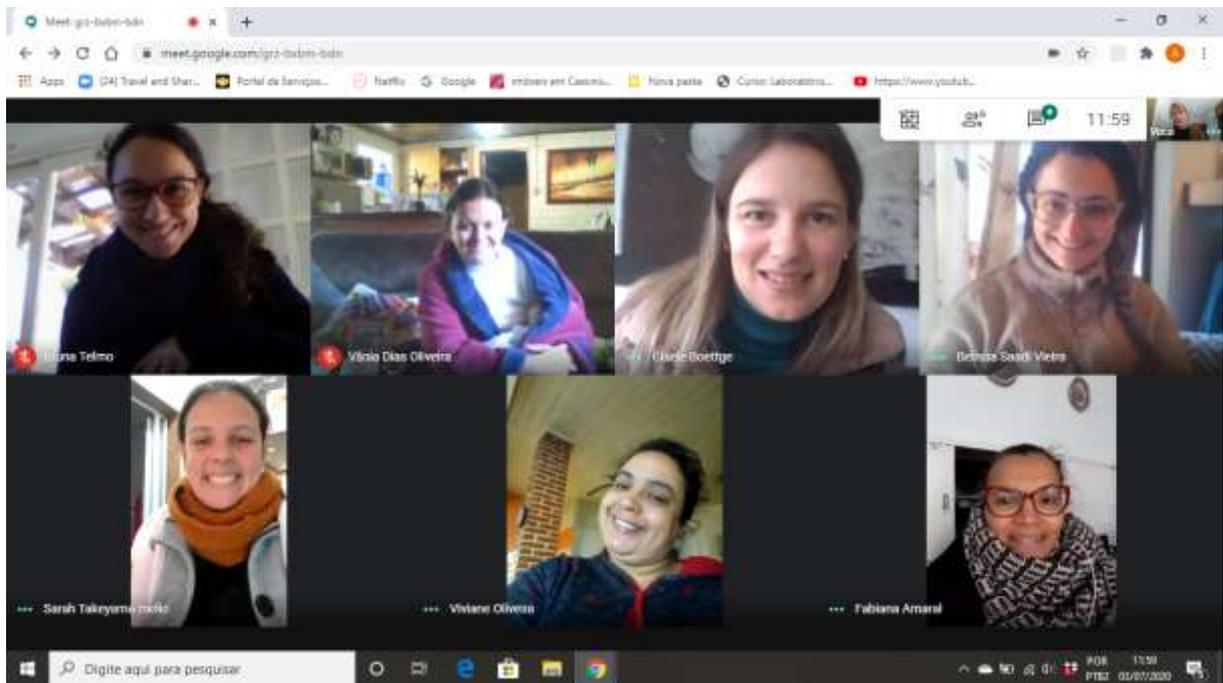
As professoras relataram que estes momentos de formação estão contribuindo para aproximarem-se do documento e para entendê-lo, de forma leve, percebendo que já trabalham de acordo com o referencial, mesmo não estando contemplado no PPP da escola.

Após o diálogo sobre os campos de experiências, propostos no DOCTRG, optou-se por citar os campos da maneira como estão expostos no documento, mas descrevendo-os como acontecem na escola, conforme relatado anteriormente.

- *Encaminhamento*

Propôs-se a leitura do quadro “Objetivos do Campo de Experiências”, no DOCTRG, da página 156 a 165.

Figura 11 – Terceiro Encontro



Fonte: arquivo pessoal da autora

#### 5. 4 Quarto Encontro – Objetivos do Campo de Experiências (10/07/2021)

O DOCTRG, ao abordar os objetivos do campo de experiências, apresenta, também, os objetivos para cada faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, de acordo com os campos de experiências.

- *Sensibilização*

Uma colega que saiu da escola no ano anterior (foi morar em outro estado), fez uma surpresa, a convite da propositora das reuniões, ao participar do encontro *on-line*. Além do prazer de rever uma colega tão cativante, também se propôs que a convidada compartilhasse sua prática, expondo um pouco do trabalho que realizava anteriormente na escola, em acordo com as discussões realizadas até este encontro.

- *Procedimento*

Através do registro de seu trabalho, anterior ao período pandêmico, a professora foi dialogando com o grupo.

Figura 12 – Registro de atividade da professora convidada



Fonte: arquivo pessoal da autora

- *Síntese do relatório das participantes*

O grupo externou muita alegria ao ver a colega. Eis alguns comentários:

a) Como é bom escutar as professoras novas e as amigas experientes e sair realizada com tanta sabedoria, ideias e trocas inusitadas.

b) Observar na fala de todas o que é e foi vivenciando, quanta riqueza em uma manhã.

c) Falar de currículo foi além das minhas expectativas, é dizer: não há receita mágica, fórmula, ou seja, há trabalho diário e responsabilidade com o seu trabalho e com a criança, há vida, movimento e intencionalidade, partilhas e aprendizagens, aceitar que somos passíveis de erros e de acertos, também, e que devemos acreditar em nós e em nossas crianças.

d) Currículo é a vida indo e vindo, deixando experiências e trazendo desafios, é movimento vivo. Hoje, com certeza, saí deste encontro transformada, deixei um pouco de mim e carreguei comigo um pedacinho de cada uma que, com muito carinho, partilhou suas ideias e experiências.

e) Estamos sempre nos desconstruindo e adequando-nos às novas situações. Os Direitos de Aprendizagem, Campos de Aprendizagens, Objetivos dos Campos de Experiências e Eixos Norteadores estão muito presentes em nosso trabalho. A sala de aula é um espaço muito importante, tem que ter movimento, aproveitar todos os cantinhos, todos os espaços. Tudo que se faz tem que ter uma intenção (dar significado ao que está sendo trabalhado).

f) O sujeito criança é que vai dar margem e visão à escola (atendemos este ser criança), temos que acreditar neste ser criança! Obrigada por esse encontro divino.

As professoras relataram que ao analisar os Campos de Experiências, os Direitos de Aprendizagem e os Objetivos traçados para as crianças pequenas, tiveram certa dificuldade em dissociar a prática neste ou naquele campo. Entenderam que a proposta da escola diferencia-se em vários aspectos e que, na grande maioria das vezes, uma única atividade acaba acessando vários campos de experiência, isto porque a proposta desenvolvida busca propor condições para que as crianças tenham oportunidade de desenvolverem-se progressivamente em sua integralidade, respeitando os tempos, as singularidades, as diversidades e as especificidades de cada uma, valorizando a sua escuta, colocando-a no centro do processo de ensino-aprendizagem.

- *Avaliação crítica do encontro*

Os encontros, até aqui, foram bastante produtivos e aguardados por todas. Reconhecer o quanto das nossas práticas estão envoltas em todas estas teorias, deixa-nos mais tranquilas por entender que estamos no caminho certo. Os objetivos, postos no DOCTRG, foram sendo percebidos como práticas cotidianas da escola. O receio que todas tínhamos de aproximarmos-nos do documento, após as discussões e percepções, desapareceu, porque notou-se que contemplamos grande parte dos objetivos cotidianamente na escola.

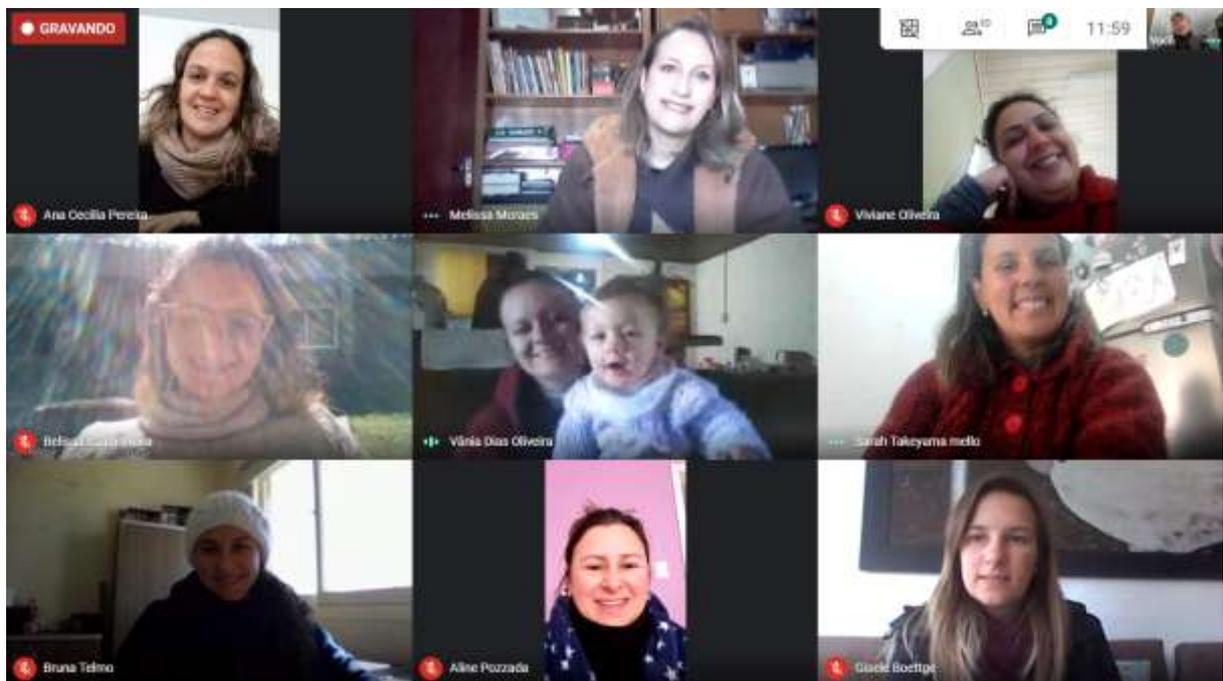
Como nossa proposta pedagógica é pautada na escuta das crianças e, conseqüentemente, no trabalho com projetos de aprendizagem, nem sempre daremos conta de todos os objetivos, da forma como estão colocados no DOCTRG. Após dialogarmos sobre os objetivos do campo de experiências, decidimos registrar no PPP da escola tal qual está apresentado no documento orientador, e conforme for o projeto que estaremos desenvolvendo, serão selecionados os objetivos dos

campos que mais se encaixam com a proposta pedagógica pretendida naquele momento.

- *Encaminhamento*

A leitura proposta para o próximo encontro foi do quadro de Objetivos do Campo de Experiências no DOCTRG, coluna das Crianças Pequenas, páginas 166 a 173.

Figura 13 – Quarto Encontro



Fonte: arquivo pessoal da autora.

### 5.5 Quinto Encontro – Objetivos do Campo de Experiências (17/07/2021)

- *Sensibilização*

Como os encontros ocorrem com grupos paralelos, neste encontro juntamos as professoras que trabalham com crianças dos níveis da manhã (grupo que foi escolhido para o desenvolvimento desta intervenção), com as professoras que trabalham com crianças dos níveis da tarde, a fim de proporcionar um encontro entre colegas que trabalham com o mesmo nível e, também, para alinhar as discussões.

- *Procedimento*

Após a acolhida, cada grupo fez uma síntese do que foi discutido no encontro anterior, para dar continuidade à discussão dos Objetivos do Campo de Aprendizagem.

- *Síntese do relatório das participantes*

As professoras relataram que ao conversar sobre os Objetivos do Campo de Experiências envolvendo a escuta, a fala, pensamentos e imaginação, perceberam o privilégio de poder contar com o parque como extensão da escola, pois a sua riqueza potencializa o imaginário das crianças. Elas têm a imagem do concreto, vivem aquilo que está em suas “cabecinhas”, uma vez que o imaginário se torna real. Assim, a importância de envolvermos nossas propostas em visitas ao parque, porque tudo torna-se muito mais lúdico e significativo.

Quando os projetos são elaborados com as crianças, pensando com elas o que fazer, possibilitando momentos de diálogo e de escuta, notamos o quanto este imaginário está presente e precisa ser explorado. Houve um ano em que a turma do berçário trabalhou com os clássicos infantis, e um passeio no parque possibilitou que as crianças fossem encontrando as personagens pelo caminho, o que teve um significado enorme para elas, imaginando viver a história junto com as personagens. Isto tem um sentido muito mais amplo para as crianças, fica registrado na memória delas. Outros projetos também possibilitaram que outras personagens surgissem e ajudassem a pensar sobre algumas questões importantes, como o “Monstro do Lixo” e a “Fada Vida”, entre tantos outros.

O imaginário é como o amor com que cada professora se envolve e envolve as crianças com os projetos, precisa de estímulo constante. Através dele podemos perceber o eu das crianças, e então a importância de a professora ter a sensibilidade de ouvi-la (através de sua fala ou desenho), e saber distinguir se o que ela está dizendo faz parte da sua imaginação ou se ela está “pedindo socorro”. A professora precisa estar sempre atenta às individualidades das crianças. Algumas vezes, por sentirem-se bem e seguras no ambiente da escola, podem sentir-se à vontade para compartilhar com o grupo ou com a professora algum sentimento que está incomodando-as.

Quando as crianças demonstram interesse em conhecer as letras e os números, não devemos negá-las acesso a esse conhecimento. As crianças vivem

em um mundo letrado, o que não implica, necessariamente, em um processo de alfabetização.

Nos objetivos referentes a espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, podemos notar a presença e o estímulo do conhecimento científico, ao destacar como um dos direitos das crianças: “Conhecer-se ampliando seu repertório científico, tecnológico e de raciocínio lógico fortalecendo sua autonomia, através da indagação, experimentação e formulação de hipóteses acerca do mundo e de si mesmas” (RIO GRANDE, p. 170). E, a partir de então, vem a importância das professoras dos níveis I e II realizarem um trabalho que alie a imaginação com os aspectos e conceitos científicos – mesmo não usando esse termo, deve tornar-se evidente. De acordo com o projeto de interesse da turma, a professora vai trazendo novos elementos para que as crianças possam ampliar o significado. As próprias crianças são incentivadas a aprimorar os seus questionamentos, como aconteceu com o Projeto dos Astronautas, que surgiu da imaginação, mas, ao trazer para a sua realidade, acabaram questionando e descobrindo o porquê precisavam usar aquela roupa e capacete, por exemplo.

No Projeto das Tartarugas, as crianças entrevistaram um biólogo e, além das perguntas formuladas por elas, demonstraram encantamento por poder falar e contar o que tinham descoberto, como atores principais, explicando o que haviam aprendido. Vale ressaltar que as crianças são encorajadas a buscar e a construir os seus conhecimentos, já que não recebem tudo pronto. As crianças decidem o que querem e como gostariam de aprender sobre esse patrimônio cultural.

Ao pensar no uso de novas tecnologias, mais uma vez, podemos apontar o ateliê como um espaço de descobertas, pois nele as crianças, além dos materiais não-estruturados, têm acesso a materiais tecnológicos, como uma ferramenta de encantamento e conexão com alguns elementos de seus projetos. O fundo do mar foi projetado nas paredes do ateliê no ano passado, para que as crianças, trabalhando com o projeto do fundo do mar, pudessem transportar-se para aquele ambiente. Esta atividade teve um significado tão grande e mágico para as crianças (e também para os adultos) que, certamente, ficará registrada na memória de todos os envolvidos. Geralmente, quando falamos em tecnologia, temos a ideia do uso de jogos, mas precisamos ampliar essa concepção, fazendo com que as crianças percebam que podem fazer suas pesquisas usando o computador e/ou celular, podendo pesquisar em casa também. Os desenhos animados também podem ser

grandes fontes de novos conhecimentos, pois muitos abordam questões bem científicas, cuidados com os animais e com o meio ambiente, entre tantos outros assuntos.

Neste campo, temos, também, um outro diferencial de nossa proposta, o espaço destinado à horta, onde as crianças podem “participar dos processos que envolvem a plantação, o cuidado, o desenvolvimento e colheita de plantas e hortaliças diversas”, de acordo com a colocação de uma das professoras que participou do encontro.

Os passeios pelos arredores da escola, para observar o seu entorno, ampliam o conhecimento do bairro, identificando suas fragilidades e riquezas, propondo estratégias de transformação quando necessário. Estes passeios acontecem mais no entorno do parque ou por alguma turma que esteja desenvolvendo um projeto específico sobre o bairro.

No que se refere às questões matemáticas, na grande maioria das vezes, trabalhamos na Educação Infantil sem dar-nos conta e, por isso, acabamos não refletindo sobre como a criança desenvolveu determinado conhecimento. O curso de formação continuada intitulado “O ensino de Matemática através do uso de materiais manipuláveis na Educação Infantil”, desenvolvido pela FURG, no ano de 2020, foi excelente para despertar, nas professoras, a percepção do trabalho que estavam desenvolvendo. Hoje possuímos propriedade para afirmar que o trabalho realizado no ateliê, com luz e sombra, por exemplo, envolve questões matemáticas, quando possibilita que a criança perceba questões de expansão, medidas e proporção.

Quando falamos em Matemática, ainda relacionamos apenas à questão da contagem, do uso de material concreto, e não nos atentamos para a importância da linguagem matemática, como a organização do pensamento e o raciocínio lógico.

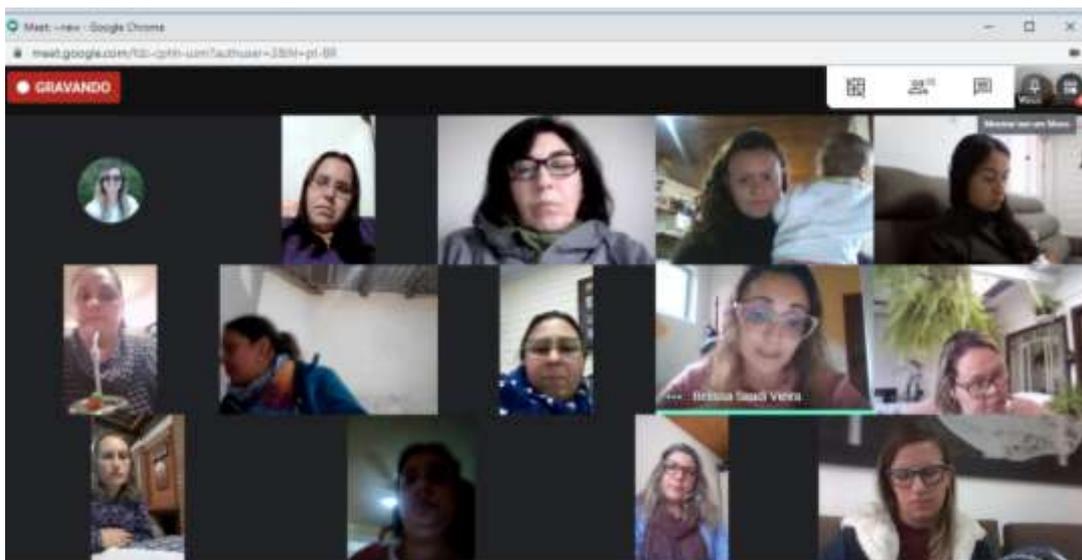
- *Avaliação crítica do encontro*

As professoras foram percebendo que todos os objetivos apresentados constituem a nossa prática, e que os projetos são facilitadores das aprendizagens. Nesse encontro ocorreu mais uma questão polêmica: alfabetização. Existem professoras novas no grupo que defendem que a alfabetização deve começar na Educação Infantil. O embate ocasionado por essa temática enriqueceu a intervenção, porque exigiu-nos posicionamento dentro de nossa prática e capacidade argumentativa sobre ela.

Sabemos que a etapa da Educação Infantil não tem o propósito de alfabetizar, apesar de muitas mães, vez ou outra, salientarem que o seu filho sabe escrever ou ler algumas palavras. As professoras discutiram sobre o que é respeitar o interesse da criança em conhecer o mundo letrado, e o que é a alfabetização propriamente dita.

São nessas tessituras que vamos constituindo-nos como grupo e traçamos os objetivos que queremos alcançar enquanto escola. Mesmo com a união dos dois grupos, prevaleceu a ideia de colocar os objetivos no PPP, como estão expostos no DOCTRG, ainda que possam surgir projetos de aprendizagem e deles emergir novos objetivos, que serão acrescidos no PPP na próxima revisão.

Figura 14 – Quinto Encontro



Fonte: arquivo pessoal da autora

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início minhas considerações finais lembrando que na minha trajetória profissional, por diversas vezes, deparei-me com os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas, ora tomando a frente para a construção dos mesmos enquanto coordenadora da instituição onde me encontrava, ora analisando enquanto Assessora Pedagógica da SMEd ou membro do CME do Município do Rio Grande. A convivência com esse documento que retrata as particularidades de cada escola deu-me a oportunidade de perceber como as instituições foram se constituindo, as diferentes realidades e as concepções pedagógicas abraçadas por cada uma.

A aproximação com esses documentos influenciou na escolha do meu projeto de intervenção, visto que o PPP, além de retratar a realidade da escola, necessita estar em consonância com as legislações vigentes e essas sofrem alterações constantemente, de acordo com os novos estudos e proposições que surgem.

O ano de 2017 foi marcado por movimentos de estudos a fim de compreender os desafios propostos pela terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os estados foram desafiados, em 2018, a construir um documento orientador, alinhado a BNCC e respeitando as especificidades de cada região, no caso do Rio Grande do Sul, foi construído coletivamente o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Em 2019 coube aos municípios realizarem esse desafio: construir um documento alinhando as concepções trazidas pela BNCC, observando as particularidades trazidas pelo RCG e respeitando as especificidades de cada município.

O município de Rio Grande, juntamente com as escolas pertencentes às redes municipais, estaduais, filantrópicas e particulares, construiu o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG), em 2019, e passou para cada escola o desafio de alinhar o seu PPP a esse documento.

O PPP da EMEI Professora Deborah Thomé Sayão, elaborado e alterado em 2017, precisava ser revisitado devido às demandas que foram emergindo do cotidiano da escola e do contexto escolar como um todo, mas que não estavam contempladas no documento, assim como as alterações na legislação vigente. Inicialmente, a proposta de intervenção seria, a partir de encontros e dinâmicas presenciais com toda a comunidade escolar, analisar o PPP da escola e revisá-lo. Devido à pandemia e às orientações de distanciamento social, deu-se continuidade

com a proposta de análise documental do PPP, mas agora com o olhar voltado ao DOCTRG e com o grupo de participantes reduzidos.

*De que forma propor uma revisão do PPP, englobando os direitos de aprendizagem e campos de experiência na Educação Infantil, apresentados pelo DOCTRG, com a equipe de discentes da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, considerando a insegurança e a instabilidade causadas pela pandemia?* Este configurou-se como meu grande questionamento. Assim, pensando em uma possível adaptação da proposição inicial com o que de fato poderia ser feito, materializei esse questionamento no meu Projeto de Intervenção do Mestrado.

O objetivo consistia em promover uma reflexão acerca das temáticas trazidas pelo DOCTRG e como estavam ou estarão contempladas no PPP da escola. Para alcançar esse objetivo, foram elencados objetivos específicos, sendo eles: proceder análise documental do PPP vigente da escola verificando se existe um distanciamento do DOCTRG; propor dinâmicas que envolvesse as professoras, suavizando o momento crítico que estavam vivenciando em função da pandemia, e tornando agradável a participação nas discussões dos tópicos determinados; e, por fim, refletir se as temáticas abordadas no DOCTRG estão ou não sendo experienciadas no cotidiano da escola – se sim, de que forma estão.

A fim de atingir os objetivos, optou-se pela metodologia da pesquisa-ação para analisar o PPP vigente e o DOCTRG, e a criação de um grupo focal *on-line*, em detrimento do presencial, anteriormente proposto, para discutir o DOCTRG e refletir se as propostas trazidas por esse documento fazem parte das experiências planejadas e vivenciadas pelos educadores da referida escola.

A direção da escola busca por uma construção democrática em todos os momentos, desta forma conversei com a gestão e a equipe de professoras para ver a viabilidade desse projeto de intervenção acontecer. Tanto a gestão, como o grupo de professoras, mostrou-se favoráveis ao projeto de intervenção idealizado, substituindo os encontros presenciais por reuniões *on-line* pela plataforma do Google Meet, respeitando o distanciamento social. O processo de construção do PPP de uma escola tem sua base no coletivo, para que todos sintam-se pertencentes e corresponsáveis pelo documento.

A análise documental do PPP evidenciou a necessidade de pontuar conceitos e aspectos, presentes no DOCTRG, que não estão contemplados no PPP da escola, como:

- Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.
- Os campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;
- Objetivos dos campos de experiência: consistem nos objetivos que deverão ser desenvolvidos em cada faixa etária – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas –, de acordo com os campos de experiência.

No primeiro encontro, as professoras foram convidadas a relatar como estão enfrentando a pandemia, como se sentem frente a tantas mudanças e ao período de incerteza. Através de seus relatos, foi possível perceber que estão angustiadas e com medo. Esse momento de partilhar as angústias estendeu-se mais que o previsto, mas, em momento oportuno, buscou-se retornar aos estudos e situar, através de uma breve respectiva, quais são os novos documentos orientadores e as suas características: BNCC, RCG, DOCTRG e PPP. E, então, finalizamos o primeiro encontro com a proposição do “amigo secreto”, uma tentativa de aproximação, para que percebessem que não estão sozinhas, que apesar da distância física, mantemo-nos conectadas enquanto um grupo unido de professoras.

O segundo encontro foi aguardado com muita ansiedade, porque teríamos a revelação do “amigo secreto”. As professoras mostravam-se mais sorridentes, e a brincadeira gerou muita emoção: lágrimas e sorrisos. Ao dialogarmos sobre os Direitos de Aprendizagem, fomos percebendo que estes asseguram e legitimam o direito da criança de vivenciar sua infância, requerem que os educadores vislumbrem, na Educação Infantil, uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas voltadas para suas experiências cotidianas, sem que a intencionalidade pedagógica busque resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento, mas sim que busque conectar todas as áreas.

As professoras foram exemplificando de que forma esses direitos acontecem na prática e no cotidiano da escola, ainda que não estejam legitimados e detalhados no PPP. A prática do “castigo” surgiu durante as discussões, assim, fez-se importante considerar que é muito comum na idade de crianças tão pequenas a disputa por brinquedos, ou até mesmo reações “gratuitas” de tapas, empurrões, mordidas. Nesses momentos, a reação das professoras difere entre conversas, retirar da brincadeira onde está, colocar a criança sentada, dentre outras ações.

Dialogamos sobre o que fazer e se seria, então, uma postura única enquanto escola. Como resultado desse encontro, optamos por citar os **Direitos de Aprendizagem** no PPP, colocando-os alinhados ao cotidiano da escola. Também deixamos registrado, nesse item, que o diálogo seria utilizado pela professora para resolução de conflitos entre as crianças.

No terceiro foram abordados os **Campos de Experiência**, para introduzir a temática, e como sensibilização desse momento, refletimos sobre a gravura de Tonucci (1997). A partir da imagem, as professoras perceberam logo o olhar do adulto na interferência da brincadeira da criança, e confessaram que é difícil dissociar o interesse da criança da intenção pedagógica trazida pela professora. Começamos a dialogar sobre cada campo de experiências e como estão sendo contemplados no planejamento particular de cada professora. As professoras fizeram relação com os projetos desenvolvidos na escola, que surgem da observação atenta da educadora voltada ao interesse das crianças. Percebemos que, às vezes, trabalhamos com mais ênfase alguns campos de experiência em detrimento de outros. Como resultado desse encontro, decidimos listar os campos de experiência no PPP, e buscar um olhar atento para abranger todos os campos, quer seja dentro do projeto de aprendizagem, como nas vivências cotidianas das crianças na escola.

No quarto encontro, abordamos os **Objetivos do Campo de Experiências**, como são muitos os objetivos trazidos pelo DOCTRG, foram divididos em dois dias de encontro. Como momento de sensibilização, uma ex-professora da EMEI, que se mudou para a cidade de Palmeira/PR, foi convidada a participar do encontro, e ainda que de maneira virtual, o reencontro, entre as professoras e ela, proporcionou momentos de alegria ao grupo. A professora relatou um pouco de sua prática quando compunha o quadro docente da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, contou como foram surgindo os projetos e quais objetivos buscava alcançar. Revisitar vivências anteriores suscitou, nas professoras participantes do encontro, relatos e memórias de suas experiências ao longo da trajetória profissional de cada uma.

O grupo de professoras concluiu que são muitos os objetivos propostos pelo DOCTRG, para que sejam trabalhados durante o ano letivo, somados aos que surgem através dos projetos de aprendizagem e da demanda das crianças. Desta forma, decidiu-se dialogar sobre os objetivos do DOCTRG, verificando se estão presentes na prática da escola. Em meio a discussão, apontou-se para os objetivos

que falam em “manter as tradições” e, então, iniciou-se um embate: seriam esses objetivos relacionados ao trabalho com datas comemorativas?

Os objetivos que reportam a manter a cultura e as tradições, em certa medida, são contemplados nas vivências escolares, por exemplo, quando proporcionamos uma semana inteira dedicada aos costumes gaúchos, o que não significa que trabalhem com datas específicas, ou seja, não norteamos nosso planejamento por datas comemorativas, como o dia da árvore, dos animais, da água, dentre outros. Essas temáticas são trabalhadas caso apareçam dentro dos projetos desenvolvidos ao longo do ano.

As professoras começaram a questionar qual seria o significado e o sentido, para as crianças, por exemplo, ao saírem pintadas e com cocares no dia 19 de abril. Inferiram que pode ser considerado até um desrespeito aos povos originários indígenas, que lutam por manter suas tradições, seus direitos, sua história. Desta forma, a escola entende que se surgirem, na turma, questionamentos referentes a cor de pele, a professora poderá construir com as crianças uma proposta que abarque os povos brancos, negros, indígenas, bem como pesquisar suas origens, contribuições e história. Assim, a experiência teria maior sentido e a prática mais significado, configurando-se em um processo de aprendizagem para as crianças.

No quinto e último encontro, foi proposta a participação dos dois grupos de professoras que atuam na pré-escola, nos turnos da manhã e da tarde. A sensibilização ficou por conta da alegria do encontro entre os grupos. Logo após, uma representante de cada grupo tinha a incumbência de relatar as discussões que foram acontecendo com relação aos objetivos dos campos de experiência. Assim, posteriormente, deu-se sequência às discussões com os objetivos que ainda não haviam sido ponderados.

Surgiu, então, um novo embate: alfabetizar ou não na Educação Infantil, um assunto recorrente entre as professoras que estão há menos tempo na escola, e que se mostram mais resistentes a não-alfabetização, justificando a prática com o interesse das crianças em escrever seu nome, do pai, e de amigos. Outras professoras corroboram com a proposta da escola, que defende que o mundo é letrado, ou seja, desde o nascimento nos deparamos com as letras e, por isso, como instituição de ensino, não iremos negar o acesso ao conhecimento de uma criança que queira saber como escrever o nome de alguém. Ainda que esse conhecimento não seja negado, não podemos nos afastar dos eixos norteadores das práticas na

Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras. As discussões nos levaram a decisão de registrar, no PPP da escola, os objetivos da maneira como estão apresentados no DOCTRG, garantindo a autonomia das professoras em trabalhar com os projetos de aprendizagem, de acordo com as hipóteses e curiosidades das crianças, mesmo que pertençam aos objetivos descritos.

Ao finalizarmos nossos encontros, o município do Rio Grande aderiu ao ensino remoto, quando fomos apresentadas a Plataforma Portabilis, uma plataforma digital na qual as professoras deveriam postar os planejamentos, fazer publicações e lançar os objetivos discutidos nos encontros. Acrescento, ainda, como a adaptação das aulas presenciais ao ensino remoto também se configurou como um outro fator que trouxe insegurança às professoras, visto que tiveram que adaptar toda a sua proposta pedagógica e pensar em propostas para as crianças sem a principal mediadora das aprendizagens na Educação Infantil: a interação.

Finalizo meu trabalho reiterando a importância dessa intervenção desenvolvida na escola, visto que através desse processo discutimos as questões trazidas pela BNCC, percebendo que as práticas que atravessam o cotidiano da escola estão contempladas em todas as temáticas apresentadas, mas não estão registradas e contempladas no planejamento e nem no PPP da EMEI Professora Deborah Thomé Sayão. Nossos encontros também serviram como facilitadores no momento em que as professoras precisaram registrar os objetivos, através de postagens, na plataforma mencionada anteriormente. O projeto de intervenção, além de aproximar o DOCTRG às propostas da escola na reescrita do PPP, fez com que viesse à tona, e que pudéssemos discutir, disparidades nas práticas de algumas educadoras, como o castigo, trabalho com datas comemorativas e alfabetização, e, assim, alinhássemos como proposta da escola uma prática comum a todas.

Destaco, ainda, que ao abordamos o DOCTRG estamos nos referindo apenas a uma parte do PPP, muitas discussões precisam acontecer para a sua concretude, este foi o primeiro passo que nos colocou no caminho do propósito democrático idealizado. Registro, também, que as reflexões que aconteceram nos encontros superaram as expectativas criadas no início da proposição, e demonstraram, de fato, a realidade da escola. Objetiva-se, por fim, que os encontros e as discussões, culminando na intervenção realizada, possam servir para nortear nossas práticas, a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas.

Vale salientar que a experiência da intervenção, via Google Meet, está longe de ser a ideal para a convivência e a construção de propostas para nossa escola, mas considero que, diante do quadro trágico da pandemia (2020-2021), dou-me por satisfeita com a proposta, e espero ter proporcionado às minhas colegas uma experiência enriquecedora para suas futuras práticas como professoras da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C.; HORN, M.G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia** Como se produz o conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação: o município e a escola**. Disponível em <<https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola>>. Acesso em 30 jul. 2020;

BORGES, J. D. G. **As Práticas de Atendimento à Infância no Município do Rio Grande: Um Recuo Ao Passado Para Problematizar o Presente**. Rio Grande 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº4.024/61** de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em 20 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/index.shtml](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtml)>. Acesso em 20 nov. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_7ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf)>. Acesso em 20.nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Resolução Nº 345**, de 12 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implementação do Referencial Gaúcho. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.dimers.org.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F01%2FResolu%25C3%25A7%25C3%25A3o-CEEd-345-2018-Referencial-Curricular-Ga%25C3%25BAcho.pdf&clen=9228285&chunk=true>. Acesso em 20 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE nº 22/98** – CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13449&Itemid=935](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13449&Itemid=935)>. Acesso em 22. Nov. 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº: 20** de 11 de novembro de 2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:

<[http://www.sinepe-mg.org.br/downloads\\_restrito.php?arquivo=parecer\\_20\\_-\\_diretrizes\\_curriculares\\_da\\_educ.\\_infantil.pdf&pasta=legisla%C3%A7%C3%A3o](http://www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php?arquivo=parecer_20_-_diretrizes_curriculares_da_educ._infantil.pdf&pasta=legisla%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em 20. nov. 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796, de 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para à Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil**. Brasília, 2013.

CAROLYN, E.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2019.

CRIVELLARO, C. V.; ARTICO, L. Lagoa Verde: Rio Grande: NEMA, 2016.

DALLAGNOL, M.; TRENCH, M.H. **Grupos focais como estratégia na enfermagem**. LUME. Repositório Digital UFRGS, 1999.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, M. L. G. 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.

FORMAN, G. GRANDINI, L. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

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

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. **Implementação do PROINFANCIA no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015

GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA, G. **Educação Infantil em Reggio Emilia. Reflexões para Comporm um Diálogo**. Curitiba: Editora UTP, 2017.

- GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.
- GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Org). **O papel do ateliê na educação infantil** A inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.
- IERVOLINO, S., PELICONE, M. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. São Paulo: USP, 2011.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.
- LOUREIRO, C. F. B. (Org.); LAYRARGUES, P. P. (Org.); CASTRO, R. S. **Educação Ambiental repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOUREIRO, C. F. **Sustentabilidade e educação um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série: Cadernos de Gestão IV;
- MARCÍLIO, M. L. **A História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MOACIR. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PHILLIPIS, B. (1974). **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- RIBEIRO, P. R. C. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: FURG, 2013.
- RIO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta municipal para a Educação infantil**. Rio Grande, 2016. Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id145.htm>>. Acesso em 18 set. 2021.
- RIO GRANDE. **Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino: Educação Infantil**. Prefeitura Municipal do Rio Grande. SILVA, G. R. da. PINTO, K. D.; RODRIGUES, M. F. B.; CLARINDO, T. T. (Orgs). Rio Grande, SMEd, 2019.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIZZA, J. L.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C.; COSTAL; A. L. C.. **Tessituras sobre corpos, gêneros e sexualidade no espaço escolar**. Rio Grande: FURG, 2019

ROSEMBERG, F. A LBA, **O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional**. In FREITAS, Marcos Cezar de. História Social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

SAYAO, D. T. **Corpo e movimento**: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista Brasileira de Ciências e Esporte. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. **Educação Infantil em Debate**: Ideias, invenções e achados. Rio Grande: FURG, 1999.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina. 2020

SILVA, S. P. A pesquisa em educação na transição de paradigmas: tensões e conflitos. Frederico Westphalen, RS. **Rev. Ciências Humanas**, v.18 , n.2(31), set/dez 2017.

STACCIOLI, G. **Diário do Acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa – ação**. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 2. ed. São Paulo.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui.[online]. 2005, vol.31, n. 3.

VIEIRA, S. L. Política (s) e Gestão da Educação Básica. **IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Rio Grande do Norte**, Natal/RN, 09 de novembro de 2006.

**ANEXO A – PROPOSTA PEDAGÓGICA: ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL PROFESSORA DEBORAH THOMÉ SAYÃO**



**Estado do Rio Grande do Sul**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO GRANDE**  
**Secretaria de Município da Educação**

# **PROPOSTA PEDAGOGICA**

**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**PROFESSORA DEBORAH THOMÉ SAYÃO**

**Rio Grande**  
**2017**  
**PROPOSTA PEDAGÓGICA**

“Temos que nos convencer de que é essencial preservar nas crianças ( e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa.”

**Lella Gandini**

## **I. INTRODUÇÃO**

### **1. Apresentação**

A Escola Professora Deborah Thomé Sayão é uma das instituições do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil- PROINFÂNCIA. A Escola situa-se numa Área de Preservação Ambiental denominada Parque Bolaxa. O bairro Bolaxa foi um dos escolhidos por haver um terreno municipal disponível e, posteriormente a sua inauguração, foi informado pela mantenedora que a intenção desta unidade era ser uma “Escola Parque”. Além disso, a comunidade se organizou e, com inúmeras reuniões de reivindicação junto à prefeitura, almejando uma Escola de Educação, finalmente foi atendida. A grandeza do projeto arquitetônico apresentado no programa PROINFANCIA vem ao encontro da proposta pedagógica pensada para uma instituição de Educação Infantil que respeite o tempo e os espaços das crianças. Esses fatores contribuem positivamente na construção da Proposta Pedagógica idealizada para a Escola. A Escola Deborah Thomé Sayão tem suas inspirações na pedagogia de Reggio Emilia( cidade localizada ao norte da Itália). A proposta de Reggio é idealizada por Loris Malaguzzi .

Dentro da Proposta Pedagógica da Escola salientamos a “escuta” atenta e o diálogo com a criança, o espaço como facilitador de novas experiências, a participação ativa dos pais qualificando nossas interações, o encantamento das crianças e os registros como alicerce para uma educação de qualidade que busca o protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem.

### **2. Identificação da Escola**

A Escola Municipal de Educação Infantil Professora Deborah Thomé Sayão atende crianças de zero a cinco anos de idade e localiza-se na Avenida Engenheira Lucia Balbale Chiesa, 7260, ERS 734, no Bairro Bolaxa, na cidade de Rio Grande, fundada através do Decreto de Criação nº 13.586, de 06 de outubro de 2015.

O quadro de funcionários é composto da equipe diretiva que conta com a Diretora Roselle Solano Rodrigues, a Vice-diretora e Coordenadora Pedagógica Maria Angélica Noble Machado e a Coordenadora Pedagógica Viviane

Teixeira de Oliveira, a Escola possui 01 secretária, 15 professoras, 01 psicopedagoga, 05 atendentes terceirizadas, 01 atendente concursada, 01 monitora, 03 manipuladoras de alimentos e 02 funcionárias da limpeza para atender cerca de 186 crianças das 8 h às 17 h e 30 min.

### **3. Ambiente físico, social e cultural**

A escola está situada num local privilegiado, dentro do Parque Bolaxa, este possui 5 hectares de muita natureza dividido em Zona de Conservação e Preservação Ambiental, onde estão previstas pesquisas científicas e de Educação Ambiental. Ele foi criado por Decreto Municipal, em 2011, para fins de conservação, educação ambiental e lazer. Além disso, o Parque é integrado ao sistema APA da Lagoa Verde e tem como principal objetivo proteger a mata nativa, as paisagens e belezas cênicas, os sistemas de banhado, arroios, matas e dunas interiores e recursos hídricos. Esta posição geográfica faz com que o cotidiano da escola perpassasse diretamente com as questões ambientais. Diariamente a escola é visitada por diversas espécies de borboletas, insetos variados, sapos e até por algumas cobras, instigando professoras e crianças a inúmeras reflexões. A riqueza natural desse lugar impulsiona a múltiplas vivências. Como aponta Carneiro (2011) a respeito do ambiente escolar:

“O ambiente escolar é um espaço de múltiplas possibilidades de aprendizagem, pelas experiências que pode oferecer aos educandos. Torna-se, portanto, um elemento incorporado à prática pedagógica. Nessa perspectiva, as crianças podem interagir de forma criativa e ativa em um ambiente vivo, saudável, sustentável e rico em situações de aprendizagem, nas quais a alegria e entusiasmo de todos(as) os (as) envolvidos(as), a cooperação, o afeto nas relações sociais, a difusão de atitudes e valores ecológicos irradiam para toda a comunidade.”

A Escola usufrui das possibilidades de aprendizagens, desafios, experiências e reflexões sobre o meio ambiente que o Parque Bolaxa lhe proporciona, fazendo do mesmo uma extensão dos muros da Escola.

Vale mencionarmos a importância do foco ambiental em uma Escola Parque que tem a riqueza de elementos naturais no seu entorno. Pensar no quanto os elementos presentes no “extra-muro” escolar são constitutivos de nosso ambiente, é um dos objetivos dessa Proposta Pedagógica. Assim, é fundamental problematizar com os pais e responsáveis a importância de vivências e articulações de nossos pequenos com o Parque Urbano do Bolaxa. (Angela Bersch, Caroline Ança e Paula Henning- mães de aluno da Escola e Vânia Oliveira- professora da Escola)

A contribuição acima partiu das reflexões em uma das reuniões da construção da Proposta Pedagógica da Escola.

A Escola atende crianças de zero a cinco anos de idade da comunidade do Bairro Bolaxa, Senandes e Cassino, visto que é a única nos arredores que recebe crianças na faixa etária de zero a três anos.

## II. HISTÓRIA DA ESCOLA

### 1. Denominação

O nome da Escola foi sugerido para homenagear a Professora Deborah Thomá Sayão. A mesma graduou-se em Educação Física na UFPEL, onde fez especialização em Ginástica Escolar, em 1996 fez Mestrado em Educação no PPGE/CED/UFSC onde, também, em 2005, concluiu o seu Doutorado. Déborah foi para UFSC transferida da FURG, juntamente com seu marido Antônio Carlos Garcia Sayão que trabalha no Laboratório de Aquicultura do CCA. Ela exerceu a atividade de docente e pesquisadora no Departamento de Metodologia de Ensino do CED e foi integrante do Núcleo de Educação de 0 a 6 anos.

Sayão deixa muitas contribuições com as questões de Educação Infantil, segundo a professora:

“...é necessário que as professoras sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados. Isso passa por um processo de formação que precisa tentar vencer algumas barreiras culturalmente impostas ao sexo feminino, especialmente aos corpos femininos.(...) Aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, “fuxicar”, demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato.” SAYÃO (2002,p.61)

Esse olhar para a questão do movimento na Educação Infantil e de perceber as inúmeras linguagens da criança, está contemplado nas práticas pedagógicas propostas por nossa instituição.

### 2. Situação física da Escola

A estrutura física da Escola faz parte do prédio tipo B do programa Proinfância e conta com inúmeros ambientes amplos e arejados:

- \*hall de entrada;
- \*secretaria;
- \*direção;
- \*sala dos professores;

- \*almoxarifado;
- \* biblioteca;
- \* sanitários para os adultos;
- \*sala de recursos;
- \*salas de referência, todas contendo solário;
  - ‘- Berçário: com sala para o repouso e sala para higienização das crianças;
  - Maternal I: com sala para repouso, sala para higienização das crianças e banheiros com chuveiros;
  - Maternal II: com sala para repouso;
- \* pátio coberto;
- \* pátio descoberto;
- \* sanitários para as crianças;
- \* sanitários para as crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- \* refeitório;
- \* ateliê;
- \*cozinha experimental;
- \* copa;
- \* lactário;
- \* vestuários;
- \*banheiros para os funcionários;
- \*lavanderia;
- \* despensas;
- \* cozinha;
- \* estacionamento.

A sala de ateliê é construída com a participação das crianças, professoras e comunidade em geral. Scwall (2012, p. 32) afirma: “ as crianças e os adultos criam o ateliê novamente a cada dia, à medida que encontramos, juntos, o significado desse lugar.”, dessa forma este espaço está sempre em constante renovação. De acordo com Schwall(2012,p.32) :

“O ateliê é uma oficina para as ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais. O estilo de trabalho que adotamos é usar os materiais como linguagens. Nessa visão, os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido das experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados. As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar.”

A sala do ateliê busca novas experiências, desafios e descobertas é composta basicamente de materiais desestruturados e visa trabalhar os vários sentidos da criança. A estrutura física da Escola propõe espaços para “salas de referências” de uso individual das turmas e muitos espaços de uso coletivos, propiciando maiores possibilidades de aprendizagens, pois a criança é

instigada a apropriar-se de todos os espaços e interagir com crianças de outras idades, colaborando também, com as práticas inclusivas.

### III. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

#### 1. Criança

“Ser criança é não mexer em facas,brincar, brincar no pátio e só.” (Pedro Henning Cunha - 05 anos - aluno da EMEI Deborah Sayão )

A criança faz parte de uma categoria social que tem suas culturas próprias, sendo essa um sujeito ativo, que quando participa do processo de construção das experiências, dá sentido e significados as suas descobertas.

O respeito à criança e suas especificidades faz parte da proposta da Escola, que se encontra aberta para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais em suas turmas.

#### 2. Infância

“Ah, a infância...  
Momento único, cheio de vivências,  
Energia e descobertas!  
Quem dera esse período durasse  
mais tempo...”  
(Vânia Oliveira – Professora da EMEI  
Deborah Sayão)

A infância é uma fase da vida voltada a descobertas, ao conhecimento de si e do mundo ao seu redor. É uma fase em que os desafios são diários e os limites constantemente testados. É um momento voltado para o lúdico aonde as brincadeiras é o viés para novas aprendizagens.

As crianças sempre existiram, desde os primórdios tempos da humanidade ouvimos ou percebemos a presença delas no meio social, mas o respeito às especificidades da infância ainda está sendo conquistado, segundo Sarmiento e Pinto (1997, p.13 e 24)

Com efeito, as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se constituiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII a infância caracteriza a criança que influencia e é influenciada pela sociedade que a cerca.

#### 2. Educação Infantil

“A Educação Infantil é todo o processo formal e não formal, que é necessário para o crescimento individual da criança, respeitando suas peculiaridades. Ao longo desse período, é necessário o engajamento da escola, professores, crianças e pais na construção de um ambiente formador de opiniões críticas, raciocínio lógico e principalmente **educação emocional**, para sua vivência ao longo da vida na construção do conhecimento.” (mãe de um aluno da EMEI Deborah Thomé Sayão)

A Educação Infantil é um espaço institucional oportunizado à criança, para conviver em grupos, respeitando sua faixa etária aonde são ofertados profissionais especializados, que juntamente com a criança irão produzir saberes oriundos de vivências e experiências articulada e pensada para esse fim.

#### **IV. FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Escola acredita no disposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que relata: “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o 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.” (LDB 9394/96 Art. 29 – Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

#### **V. OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Escola Municipal de Educação Infantil Deborah Thomé Sayão tem seus objetivos norteados pelas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMEI, 2015), que foram elaboradas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Tal documento leva em consideração as especificidades do trabalho pedagógico na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 e 5 anos).

#### **DIRETRIZES DO TRABALHO NA CRECHE – 0 a 3 anos** (Berçário, Maternal I e Maternal II)

A ação pedagógica com os bebês e com as crianças bem pequenas exige uma docência fundamentada na relação e na interação humana. Há necessidade de o professor ter postura atenta à escuta as manifestações das crianças e estar inteiramente entregue aos momentos com estas compartilhados. Neste sentido, “ser professora de crianças pequenas envolve trocá-las, alimentá-las, acalentá-las, brincar com elas, contar histórias, cantar, enfim, ocupar-se do seu desenvolvimento integral”. (COUTINHO, 2013, p.11). A ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas abarca diversas especificidades que estão contempladas a seguir.

Os professores que atuam com as crianças de 0 a 3 anos devem:

- Possibilitar momentos de inserção que acolham as crianças e as famílias na escola;
- Estabelecer uma relação de confiança com as crianças e famílias;
- Possibilitar momentos de interação entre os bebês, crianças pequenas e adultos da instituição escolar, qualificando assim as relações entre as crianças, delas com os adultos, com os objetos e demais elementos dos espaços físicos e sociais;
- Promover a comunicação durante os diversos momentos do cotidiano entre adultos e crianças, dando significado às manifestações dos bebês e crianças bem pequenas como: choro, gestos, olhares, silêncio, etc.
- Respeitar os desejos e necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas, possibilitando que elas conheçam a si mesmas e aos outros;
- Garantir que toda ação com bebês e crianças bem pequenas tenham as práticas de cuidado e educação articuladas;
- Participar com os bebês e crianças bem pequenas das brincadeiras;
- Garantir a brincadeira como linguagem que manifesta as expressões das crianças;
- Valorizar e incentivar a brincadeira coletiva e individual;
- Possibilitar que a criança brinque em espaços livres e também em ambientes pensados para a faixa etária, os quais estimulem a construção e significação de suas primeiras descobertas nos momentos do brincar;
- Favorecer o senso de pertencimento a todos os espaços da escola de forma a interagir com recursos e elementos oferecidos no ambiente escolar;
- Proporcionar que os bebês e as crianças pequenas explorem ativamente os espaços onde se inserem: tanto internos, quanto externos;
- Organizar o ambiente de forma que os brinquedos e os livros de histórias estejam em locais de livre acesso em todos os momentos;
- Garantir o direito dos bebês e crianças bem pequenas a momentos de privacidade e quietude;
- Promover passeios e atividades fora do ambiente escolar;
- Potencializar as múltiplas linguagens: oral, musical, plástica, emocional, da natureza, entre outras;
- Oferecer momentos de contação de história que envolvam a fantasia e o imaginário dos bebês e das crianças pequenas;
- Possibilitar oportunidades de manipulação, transformação e combinação de materiais variados;
  - Possibilitar o contato com elementos da natureza, gravetos, areia, argila, pedrinhas, água e outros;
- Proporcionar a utilização de diferentes materiais, texturas, sons, aromas, tamanhos, formas, cores e sabores;
- Brincar com as crianças tendo a música, parolendas, poesias e fantoches como instrumentos estimuladores;
- Promover a apreciação de diferentes ritmos, melodias, sons e vozes, gêneros e estilos musicais;
- Provocar situações que agucem a curiosidade das crianças;
- Incentivar a progressiva autonomia das crianças nas ações cotidianas de comer, andar, falar, higiene, vestir, entre outras;

- Respeitar o ritmo fisiológico das crianças: no sono, nas evacuações, na alimentação, nas sensações de frio e calor;
- Garantir que as crianças vivenciem experiências que estimulem seus sentidos e suas percepções;
- Promover experiências de interação ao meio sócio ambiental, possibilitando os conhecimentos da biodiversidade local;
- Introduzir nas práticas junto aos bebês e crianças bem pequenas a apreciação de artefatos culturais referentes às tradições locais e regionais;
- Prever acesso a recursos audiovisual: filmes, cinema, fotos, sons, informática, entre outros;
- Conhecer e respeitar as diferenças entre os seres vivos.

### **DIRETRIZES DO TRABALHO NA PRÉ-ESCOLA - 4 e 5 anos** (Nível I e nível II)

O trabalho com as crianças da pré-escola exige do professor uma ação mais mediadora, ou seja, há necessidade de ensinar a partir do interesse das crianças, deixando-as brincar e interagir com os seus próprios conhecimentos. Desta forma, as aprendizagens tornam-se mais significativas. O professor da pré-escola deve seguir “um processo permanente de investigação, criação, validação e ação para que, a partir do investigado, novamente se inicie o ciclo de melhoria e construção teórica de um saber específico.” (Vergara, 2014, p.14). A ação pedagógica com as crianças da pré-escola abarca diversas especificidades que estão contempladas a seguir.

Os professores que atuam com crianças de 4 e 5 anos devem:

- Promover tempo e espaço de acolhida às crianças e às famílias no ambiente escolar;
- Estabelecer relação de parceria com as famílias, no que tange o desenvolvimento integral das crianças, tornando-as sabedoras das práticas cotidianas da escola;
- Buscar alternativas que incentivem a participação das famílias nas atividades realizadas com as crianças na escola;
- Promover trocas de experiências entre os grupos, estreitando relações de afeto, reconhecimento e valorização dos sujeitos na instituição escolar;
- Promover atividades que favoreçam o conhecimento de si, do outro, do espaço e da comunidade escolar;
- Promover atividades coletivas, estabelecendo parcerias com todos os segmentos da escola;
- Utilizar o diálogo como principal ferramenta na mediação dos conflitos entre as crianças;
  - Promover jogos cooperativos, estabelecendo e incentivando a (re)construção de regras e limites;
- Fazer das brincadeiras a principal ferramenta de aprendizagem, explorando regras e (re) significações de mundo que as crianças constroem enquanto brincam;
- Promover brincadeiras que possibilitem a expressão das emoções, sentimentos, curiosidades e necessidades das crianças;
- Garantir que as crianças expressem seus desejos, vontades, anseios, dúvidas;

- Promover atividades onde as crianças possam descobrir suas potencialidades corporais, por meio da dança, das lutas, das brincadeiras, da dramatização, dos jogos, entre outras;
- (Re)Construir coletivamente a organização do espaço da sala, levando em consideração as necessidades e desejos do grupo;
- Proporcionar às crianças autonomia, liberdade e bem-estar nos espaços e nas ações pedagógicas na escola;
- Possibilitar que as crianças brinquem em espaços livres e também em ambientes pensados para a faixa etária;
- Explorar o espaço externo da escola;
- Possibilitar a circulação das crianças em todos os espaços e ambientes da instituição, explorando todos os potenciais pedagógicos e físicos dos mesmos;
- Valorizar e reforçar o espírito de pertencimento sócioambiental, promovendo situações de aprendizagens que envolvam as questões ambientais;
- Proporcionar passeios no entorno da escola, ampliando assim o conhecimento do bairro e da comunidade no qual as crianças estão inseridas;
- Promover o acesso a diferentes gêneros literários, tais como, livros de histórias, poemas, prosas, paralendas, entre outros;
- Democratizar e possibilitar às crianças o acesso aos diferentes meios de comunicação, suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Promover experiências desafiadoras, incentivando a exploração de ideias, levantamento de hipóteses e construção de argumentos;
- Possibilitar de maneira lúdica e contextualizada relações de quantidade, medida, forma e noções de espaço e tempo;
- Criar situações de aprendizagem a partir de questões suscitadas pelas crianças,
- Construir, buscar, pesquisar, brincar dando significado aos novos conhecimentos produzidos;
- Tornar acessíveis às crianças variados jogos pedagógicos, como quebra-cabeça, pega vareta, blocos lógicos, memória, dominó, resta um, entre outros;
- Possibilitar e incentivar a comunicação através das diferentes linguagens;
- Explorar as múltiplas linguagens das crianças: corporal, musical, plástica, oral e escrita, etc.
- Ampliar a concepção estética das crianças com relação à arte;
- Construir e utilizar diferentes instrumentos musicais;
- Promover brincadeiras coletivas e individuais nos diferentes espaços da instituição escolar;
- Explorar a capacidade imaginativa das crianças por meio de jogos simbólicos;
- Utilizar diferentes recursos para contação de histórias: fantoches, fantasias, vídeos, tecidos, livros, sons, aromas, gestos, entre outros;
- Promover o contato com a arte, envolvendo o teatro, pintura, escultura, dança, dramatização e material de sucata;
- Valorizar as histórias trazidas pelas crianças como forma de aprendizagens significativas;
- Proporcionar momentos de diálogo, criando espaços para que cada criança expresse suas novidades, desejos e inseguranças;
- Valorizar a criatividade e a construção/produção de cada criança, respeitando suas individualidades;

- Possibilitar atividades que incentivem a autonomia e construção de uma identidade positiva de si e do outro;
- Inserir práticas de valorização às tradições culturais e artísticas: local e regional;
- Reconhecer e respeitar as culturas étnico-raciais;
- Conhecer e respeitar as diferenças entre os seres vivos.

A Escola visa também atender as peculiaridades da comunidade escolar através dos seguintes objetivos propostos:

- fomentar a consciência ambiental;
- manter acessa a chama do encantamento e da curiosidade próprias da infância;
- fazer do acolhimento marca registrada em todas as instancias;
- organizar os espaços visando o acolhimento, o lúdico, as interações e a provocação de novas experiências;
- dar voz as crianças para que tenham suas necessidades e desejos percebidos com seriedade;
- envolver os familiares nas atividades da Escola;
- utilizar o parque bolaxa como extensão dos muros da Escola;
- primar por uma alimentação saudável e diversificada;
- buscar a autonomia da criança também no momento da escolha dos alimentos e na hora de servir-se.

## VI. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 1. O currículo

O trabalho pedagógico desenvolvido na Escola deverá ser pautado nos eixos norteadores do currículo: as interações e a brincadeira. A Escola prima pelo acolhimento, escuta atenda e diálogo com a criança, o encantamento infantil e pelo espaço desafiador e instigante que possibilite muitas vivências e experiências.

### 2. Os tempos

A criança deve ter seu tempo, desejos e necessidades respeitados, conforme MALAGUZZI: “A escola precisa ser um espaço para todas as crianças. Não deve se basear na ideia de que todas são iguais, mas de que todas são diferentes.”, desta forma é necessário manter uma rotina que possa ser flexível e que respeite as especificidades e tempos das crianças atendidas na creche e pré-escola.

O respeito pela individualidade de cada criança começa no início do ano letivo, onde o responsável é convidado a permanecer na Escola e participar da **Ciranda dos Saberes**, enquanto a criança participa do processo de inserção. Esse processo de inserção é organizado para as duas primeiras semanas, mas pode ser ampliado para a criança que precisa de um tempo maior.

A EMEI não determina horário de pátio interno ou externo podendo a professora utilizar-se desse espaço no tempo que julgar necessário, solicitando o

bom senso para que todos possam usufruir diariamente desses ambientes. Horários de lanche e/ou almoço são estipulados para melhor organização geral da Escola.

### **3. Espaços, equipamentos e materiais**

As crianças necessitam ter acesso aos espaços, materiais, objetos e brinquedos fazendo descentralizar a figura da professora e colaborando com sua autonomia. Cabe à professora assegurar-se da segurança quanto à disposição dos materiais e quais os materiais as crianças poderão ter acesso. Esse espaço precisa ser acolhedor e ao mesmo tempo desafiador, precisa “falar” das aprendizagens e projetos desenvolvidos. Corroborando com essa ideia, Horn(2013,p.9) registra: “isso implica pensar que neste local a proposta não seja organizá-lo e gerenciá-lo para que “aulas”aconteçam, mas sim, que experiências educativas possam ser vividas pelas crianças.” Reggio Emilia também deixa a sua contribuição nas ideias de MALAGUZZI (1999, p. 147) com relação aos espaços na Educação Infantil ao qual coloca: “Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre.” Dessa forma os espaços precisam ser significativos às vivências e devem ser pensados COM e PARA as crianças. A exibição da produção artística das crianças sai das salas de referências e ocupam todos os espaços da Escola.

Além dos espaços internos a EMEI usufrui das possibilidades de aprendizagens e vivências que o Parque Bolaxa proporciona, já na matrícula o responsável assina sua autorização para a frequência da criança nesse ambiente. Muitos espaços externos como Museu Oceanográfico, Cinemas, Shopping , praças ... também são vivenciados de acordo com o projeto de cada turma e/ou como ampliação cultural ou momento de lazer.

### **4. As crianças**

Ciente das especificidades de cada faixa etária a Escola dividi as crianças por idade, respeitando a Resolução nº031/2011 do Conselho Municipal de Educação

O agrupamento de crianças é realizado respeitando a faixa etária das crianças e a data corte (31 de março). As turmas são organizadas da seguinte forma:

- Berçário – crianças de 0 a 2 anos de idade;
- Maternal I – crianças de 2 a 3 anos de idade;
- Maternal II – crianças de 3 a 4 anos de idade;
- Nível I- crianças de 4 a 5 anos de idade;
- Nível II – crianças de 5 a 6 anos de idade.

Quanto ao número de crianças por sala, a Escola segue com o disposto na Resolução Nº038/2014 do Conselho Municipal de Educação (CME), sendo:

- de 0 (zero) a 1 (um) ano – até 6 (seis) crianças por professor;

- de 2 (dois) a 3 (três) anos – até 10 (dez) crianças por professor;
- de 4 (quatro) a 6 (seis) anos – até 16 (dezesesseis) crianças por professor.

Observação: a Escola segue a Resolução nº 39/2014 do Conselho Municipal de Educação, quanto ao número de crianças por sala, no caso da matrícula de alunos inclusos.

## **5. As metodologias de trabalho**

A Escola Municipal Deborah Thomé Sayão trabalha com a metodologia de Projetos Pedagógicos e cabe destacar que os projetos podem emergir a partir da curiosidade do grupo de crianças como, também, a partir da observação atenta da professora quanto às necessidades do grupo. Afirmado na perspectiva defendida por Barbosa e Horn :

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA e HORN, 2008, p.31)

O trabalho com projetos pode envolver não tão somente os colegas de sala, como também a escola, família e toda comunidade escolar.

## **6. As formas de avaliação**

A Escola adota procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico realizado com as crianças tais como:

- Escuta e observação;
- Registros reflexivos;
- Fotografias;
- Trabalhos individuais e coletivos;
- Vídeos;
- Planejamento;
- Relatório de avaliação;
- Histórico Escolar (conforme Resolução 040/16 do CME).

Ao final de um bimestre as professoras da Escola convidam os familiares para participarem de um Parecer Informal aonde são acolhidos com uma dinâmica que os envolvam no projeto da turma e ao final do semestre acontece a entrega de um Parecer Formal da criança. A mesma dinâmica ocorre no segundo semestre. Esse Parecer Formal remete a idéia do projeto na sua forma de apresentação, mas respeita a avaliação da turma e da criança individualmente.

## **7. As relações entre todos os atores envolvidos**

A Escola realiza encontros formativos como: Planos de Ação, reuniões de estudo e Hora-atividade, também promove encontros que envolvem a comunidade.

O envolvimento com a comunidade acontece desde o período de inserção das crianças na escola, onde os pais e/ou responsáveis são convidados a permanecer e participar da **CIRANDA DOS SABERES**, aonde é apresentado o Regimento e Proposta Pedagógica da Escola e abordados temáticas educativas apresentadas por profissionais especializados. A EMEI emite certificação aos participantes.

Além desse momento os familiares são convidados a desenvolver atividades na sala de aula de seu filho nos meses de maio e agosto e a participar da festa da família que acontece finalizando esses momentos. Também participam da festa finalizando o mês da criança e atividades do final do ano letivo. Os familiares são chamados a participar de vários momentos da Escola: plantio, pinturas, formações, inaugurações, festas, entrega de pareceres, conversas em grupos, conversas individuais e também são envolvidos nos projetos, tanto da escola, quanto dos que os professores e crianças vivenciam nas histórias dos grupos.

## **8. Os instrumentos de trabalho do(a) professor(a)**

A proposta de trabalho da professora deverá estar embasada no Projeto Político Pedagógico e no Regimento da Escola. A professora pode contar com a participação dos profissionais da Escola, pois todos são chamados para colaborar no enriquecimento das vivências das crianças. Quinzenalmente e individualmente as professoras sentam-se com suas coordenadoras, realizando a hora-atividade. Nesse momento acontece o planejamento de algumas atividades, muitas trocas, conversas e reflexões.

No início do ano letivo cada professora recebe um caderno denominado “Diário do Professor” para o planejamento, registros, reflexões e anotações de vivência das crianças é entregue para a coordenação de quinze em quinze dias para o acompanhamento das atividades e experiências das crianças.

## **9. Os profissionais e as condições de trabalho – a formação continuada**

A Escola organiza encontros formativos individuais para as professoras: hora-atividade; encontros coletivos em reuniões de estudo, reflexões e/ou formação e avaliação da proposta de trabalho.

A EMEI busca aprimorar o processo formativo dos profissionais que atuam na Escola, através dos responsáveis pelas crianças capacitados para a finalidade proposta. A Escola também proporciona formação com profissionais que são convidados para levar o grupo a refletir sobre determinadas temáticas que se fazem pertinentes.

Os profissionais que atuam nesse estabelecimento são instigados a participar de momentos formativos fora do ambiente escolar e compartilhar com o grupo as experiências vivenciadas.

## 10. O trabalho de articulação de Educação Infantil com o Ensino Fundamental

A Escola articula momentos de interações entre as coordenadoras e professoras dos Nível II com as escolas de ensino fundamentais próximas, buscando amenizar o processo de inserção na nova escola e da nova proposta educativa. As crianças da Escola também interagem com a nova escola.

## 11. O trabalho com a comunidade

Diariamente as crianças, pais e/ou responsáveis são recepcionados por um funcionário da escola e tem a possibilidade de levar os filhos diretamente à sua sala referencia. Essa acolhida gera um ambiente aconchegante, transmite respeito a todos que por ali perpassam e muitas trocas de sorrisos, desabafos e confidencias , propondo uma Escola aberta, acolhedora e sempre disposta a receber. Além dos projetos das turmas, que envolvem a comunidade, a Escola visa à participação dos familiares em diversos momentos e resguardada no projeto: **“De mãos dadas: família e escola”**, convoca os integrantes das famílias e pessoas dispostas a contribuírem nas atividades como o Projeto Horta, colaboram com objetos e/ou mão de obra para potencializar os espaços educativos e promovem atividades para estreitar os laços entre família e escola. GANDINI (2016, p.132) defende:

“As ideias e as habilidades que as famílias trazem para a escola e, ainda mais importante, a troca de ideias entre os pais e os professores favorecem a construção de uma nova maneira de educar e de ajudar os professores a enxergarem a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de coleguismo e de integração de sabedorias distintas.”

Essa integração entre Escola e comunidade envolve a todos numa postura de corresponsáveis no processo da construção da identidade da EMEI Deborah Sayão. Algumas atividades propostas pela Escola ocorrem no Parque Bolaxa, fazendo com que todos se sintam pertencentes e co-responsáveis pela preservação do ambiente em que vivemos.

Nesse sentido, as propostas escolares que tomam a Educação Ambiental como um dos eixos centrais de nossa Escola, visam contribuir significativamente para que os participantes da comunidade escolar compreendam a importância de cuidarmos do espaço em que vivemos e pulverizem essas informações a outros sujeitos para que repensem suas ações ambientais no cotidiano da vida.

(Angela Bersch, Caroline Ança e Paula Henning- mães de aluno da Escola e Vânia Oliveira- professora da Escola)

Pensar as questões ambientais envolve refletir que o ser humano faz parte do ambiente e que não se pode separar o ambiente natural do social. Para tanto, acredita-se que é fundamental fomentar o pertencimento dos envolvidos nos ambientes e nas relações estabelecidas em tudo o que representa a escola, para serem capazes de disseminar, de forma crítica, as ações de nosso cotidiano.

## **VI-Recursos humanos e materiais**

A Escola conta com os seguintes profissionais: diretora, vice- diretora, coordenadora, professoras, secretária, atendentes, monitoras, manipuladoras de alimentos e funcionárias. O corpo discente é composto por crianças que permanecem na escola turno parcial ou integral. Os materiais são fornecidos pela Secretaria de Município da Educação, doados pela comunidade escolar ou comprados pela gestão escolar com recursos oriundos de “Ação entre amigos”, Jantar, Quermesse e Brechó.

A EMEI propõe uma gestão democrática, que busca ouvir todos os participantes do processo educacional, para que juntos possam buscar meios para desenvolver o trabalho. Acredita-se que na construção coletiva, no diálogo, na participação colaborativa ganha-se em qualidade e comprometimento do grupo em qualquer ação que se estabeleça.

A EMEI contou com a participação de profissionais que atuam na escola, bem como responsáveis pelas crianças, durante o ano letivo de 2016, com reuniões semanais e noturnas durante quatro meses, para a construção dessa proposta e do Regimento. A gestão da Escola com um grupo de professores e pais interessados está organizando a implementação do Circulo de Pais e Mestres.

## **BIIBLIOGRAFIA**

BARBOSA, Maria Carmem. Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre:ARTMED,2006.

BARBOSA, Maria Carmen e HORN, Maria da Graça. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 12.796, de 2013 \_\_\_\_\_.

Diretrizes Curriculares Nacionais para à Educação Infantil.Brasilia,2010 \_\_\_\_\_.

Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil. Brasília,2013.

CAROLYN, Edwards, GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: ARTMED, 1999

\_\_\_\_\_.As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre:PENSO,2016.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues, ALBUQUERQUE, Simone Santos (org). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre:EDIPUCRS,2015.

GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWELL, Louise e SCHWALL, Charles(org). O papel do ateliê na educação infantil A inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: PENSO,2012.

Resolução nº037/2014 do Conselho Municipal de Educação

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: PAZ E TERRA,2014

SAYAO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista Brasileira de Ciências e Esporte. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002 55

Secretaria Municipal de Educação. PROPOSTA MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Rio Grande, 2016.

Site: <https://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id145.htm>

STACCIOLI, Gianfranco. Diário do Acolhimento na escola da infância. São Paulo: AUTORES ASSOCIADOS,2013

## **Anexo B - Termo de Autorização das Atividades na Escola**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “DIREITOS DE APRENDIZAGEM E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEI PROFESSORA DEBORAH THOMÉ SAYÃO A PARTIR DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO RIO-GRANDINO”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável MARIA ANGELICA NOBLE MACHADO através do telefone: (53) 99979-6588 ou através do e-mail angelica.n.machado@gmail.com.

A presente pesquisa é motivada pelo seguinte questionamento: De que forma propor uma revisão do PPP, englobando os direitos de aprendizagem e campos de experiência na Educação Infantil, apresentados pelo DOCTRG, com a equipe de discentes da EMEI Profa. Deborah Thomé Sayão, considerando a insegurança e a instabilidade causadas pela pandemia?. O objetivo desse projeto é promover a reflexão acerca das temáticas trazidas pelo DOCTRG e como estão/estarão contempladas no PPP da escola. Para a coleta de dados será utilizado a metodologia de pesquisa-ação a partir da formação de um grupo focal, em um total de cinco encontros, por meio da plataforma Google Meet.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “DIREITOS DE APRENDIZAGEM E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEI PROFESSORA DEBORAH THOMÉ SAYÃO A PARTIR DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO RIO-GRANDINO”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante