



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BAGÉ – RS
A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

LENISE MARASCHIN NUNES

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Suzane da Rocha Vieira
Gonçalves

LENISE MARASCHIN NUNES

**AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BAGÉ – RS
A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Espaços e Tempos Educativos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

RIO GRANDE
2017

Ficha catalográfica

N972p Nunes, Lenise Maraschin
As propostas pedagógicas das escolas municipais de Educação Infantil do município de Bagé – RS a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. – 2017.
130 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017.
Orientadora: Dr^a. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

1. Educação Infantil 2. Projeto Político-Pedagógico 3. Diretrizes Curriculares Nacionais I. Gonçalves, Suzane da Rocha Vieira
II. Título.

CDU 373.2

LENISE MARASCHIN NUNES

**AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BAGÉ – RS
A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Espaços e Tempos Educativos.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – FURG (Orientadora)

Prof^a Dr^a. Maria Renata Alonso Mota – FURG

Prof^a Dr^a. Rachel Freitas Pereira – UNIPAMPA

Rio Grande
2017

Este trabalho é dedicado aos meus quatro filhos que de uma maneira ou outra souberam lidar com minha ausência quase que diária durante esse período. A todas as pessoas que não permitiram que eu desistisse desse sonho, e aos milhares de profissionais da educação infantil que se dedicam a esta etapa da educação que é tão fundamental no desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho que faz parte de um sonho, um projeto de vida, percebo que tenho muitas pessoas a agradecer. Primeiramente vou agradecer a DEUS pelo dom da vida, pelas inúmeras bênçãos recebidas e principalmente por me ajudar a permanecer na luta, em pé e sem desistir de nada. Ao meu ex-marido que apesar da separação durante essa caminhada nunca deixou de me ajudar tanto com as crianças, como com as viagens. A ele fica minha eterna gratidão.

Quero agradecer imensamente a minha terapeuta, que hoje posso chamá-la de amiga. Obrigada por me ajudar nesse processo de recuperação de auto-estima, em que me fez perceber o quanto eu posso ser forte e suficientemente capaz de enfrentar qualquer problema e dificuldade. Basta que eu realmente queira ser a mudança na minha vida.

Um especial agradecimento a minha orientadora Dr^a Suzane Gonçalves, por me acolher e me aceitar como orientanda, pelas inúmeras aprendizagens, pela paciência que teve com todas minhas dificuldades, fossem elas pessoais ou acadêmicas. Ficará registrada em meu coração, essa etapa que foi muito significativa e nada fácil.

À ex-secretária de educação do município de Bagé professora Janise Collares da Silva, que foi favorável a minha licença interesse, essa licença refere-se à liberação de 20h semanais das atividades de trabalho para cursar o mestrado. Incentivadora, amiga, professora exemplar que sempre apostou na qualificação dos profissionais da educação.

À amiga e colega de trabalho Adriana Bastos, que não permitiu que eu desistisse desse sonho. Meu muito obrigada!

Às professoras Maria Renata Alonso e Vanise Gomes, que despertaram em mim ainda mais amor pelas “coisas” da educação. Pessoas que deixam marcas significativas, sempre lembrarei de vocês com carinho e muito respeito.

Às professoras que aceitaram participar da minha banca de qualificação e defesa da dissertação, professora Dr^a Maria Renata Alonso Mota e a professora Dr^a Rachel Freitas Pereira. Agradeço imensamente pelas orientações dadas para melhoria desse trabalho que significa um marco importantíssimo na minha vida profissional e pessoal.

Agradeço a Maria Hernandez minha amiga peruana que esteve ao meu lado, caminhando comigo pela cidade do Rio Grande, pela praia do Cassino, que sempre teve um cantinho para me acolher a cada semana que vinha de Bagé, por ter escolhido passar a noite de Natal em minha casa, na acolhida da minha família, por ouvir minhas tristezas e minhas

angústias e sempre ter uma palavra de carinho, jamais vou te esquecer, já comecei a sentir saudades....

Ao menino Lucas. Sim menino querido, parceiro, amigo, sempre disposto a ajudar. As mais novas colegas Bruna, Sheila e Paula. Com suas singularidades e afinidades deixam marcas significativas, pois construímos aprendizagens a cada discussão de texto, a cada leitura realizada. Certamente sentirei saudades.

Ao querido secretário Gilmar do PPGEdU sempre educado, atencioso e prestativo, que nunca mediu esforços e na maioria das vezes buscou encontrar uma forma de me ajudar quando eu não podia estar presente em Rio Grande. Deixo aqui registrado o orgulho que sinto por ser mestranda da FURG, universidade que aprendi a amar e respeitar.

As minhas filhas mais velhas Camila e Kauana por serem minhas amigas e demonstrarem o orgulho que desperto nelas. Certamente servirei de exemplo para o resto da vida, não tem preço.

Aos meus filhos Lucas e Isadora, por tentarem entender minhas tantas ausências e por serem tão amorosos e carinhosos comigo. Todos são razões de minha vida.

Certamente a todos que de alguma maneira se fizeram presente nesta minha caminhada, perto ou longe, com um gesto, uma palavra, uma colaboração, agradeço de coração.

Por fim, a minha mãe, amiga, companheira, que sempre que possível esteve por perto suprimindo minha ausência como uma avó atenta e dedicada.

“Sou feito de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigado a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho, em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’.”

Cora Coralina

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na linha de pesquisa Espaços e tempos educativos. A investigação aqui proposta tem por objetivo compreender o processo de readequação das Propostas Pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de Bagé- RS, a partir da análise da implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diante disso, a investigação aqui apresentada propõe-se compreender de que forma as DCNEIs estão presentes na readequação dos PPPs das escolas municipais de Educação Infantil, quais pressupostos teórico-metodológicos foram utilizados durante esse processo de readequação e como ocorreu a implementação das novas DCNEIs nas Propostas Pedagógicas das escolas. Em sua realização, a pesquisa procurou evidenciar de que maneira os PPPs das dezesseis escolas pesquisadas de Educação Infantil implementam as DCNEIs nas concepções de seus projetos pedagógicos. A pesquisa realizou-se em uma abordagem qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), exige que o mundo seja examinado de maneira que nada seja comum, trivial. Como procedimento metodológico, foi empregado a análise documental que para Ludke e André (2012), pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. A ferramenta utilizada para coletar os dados empíricos da investigação foi o questionário que para Lakatos e Marconi (2003), é um instrumento constituído por uma série de perguntas que deverão ser respondidas sem a presença do pesquisador. Este instrumento buscou obter dados quantitativos e qualitativos para responder as questões que dão significado a pesquisa, tais como: o tempo de atuação na área, gênero, idade, assim como, a forma de participação no processo de conhecimento das novas DCNEIs e da readequação dos PPPs ao novo ordenamento legal. Levando em consideração o que diz a LDB 9394/96 em relação a Educação Infantil ser a primeira etapa da Educação Básica e nas diretrizes a criança ser considerada como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos. Foi a partir dos dados recolhidos e das análises realizadas que buscamos verificar se as novas diretrizes realmente estavam presentes nas concepções de educação e criança presentes nos PPPs das escolas de Educação Infantil, da mesma maneira que buscamos quais pressupostos teórico-metodológicos foram empregados para embasar as teorias utilizadas na readequação das propostas, tendo em vista as orientações claras que as DCNEIs trazem sobre o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças pequenas. Para garantir o mesmo caminho que percorre as diretrizes, utilizamos autores que dão significado à infância, como Philippe Ariès (1981), Moysés Khulmann Jr., que ponderam sobre a criança ser o centro do planejamento. Autores como: Barbosa (2006; 2009), Kramer (1987; 2004), Veiga (1995; 2003; 2009) e Ostetto (2000) sobre a questão da proposta pedagógica como processo democrático e participativo. Ao concluirmos a investigação, identificamos que as concepções de criança, educação e projeto político-pedagógico estão de alguma forma em consonância com o que preconizam as diretrizes, entretanto, nos PPPs as diretrizes são pouco citadas. Alguns aspectos que estão nas DCNEIs aparecem nos PPPs, porém não ficando claro sua relação com as diretrizes. Percebemos que ainda é necessário uma adequação desses documentos que irão nortear um caminho para as práticas pedagógicas dos professores e o trabalho de gestão das escolas de Educação Infantil, tendo em vista a grande importância do trabalho realizado nessa etapa da Educação e sua repercussão na sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Projeto Político-Pedagógico. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Education - PPGEDU of the Federal University of Rio Grande - FURG, in the line of research Spaces and educational times. The research proposed here aims to understand the process of readjustment of the Pedagogical Proposals of the schools of Early Childhood Education in the city of Bagé - RS, based on the analysis of the implementation of the new National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Therefore, the research here is intended to understand how the DCNEIs are present in the readjustment of the PPPs of the municipal schools of Early Childhood Education, what theoretical and methodological assumptions were used during this process of readjustment and how the implementation of the new DCNEIs occurred in the Pedagogical proposals of the schools. In its accomplishment, the research tried to evidence how the PPPs of the sixteen researched schools of Infantile Education implement the DCNEIs in the conceptions of its pedagogical projects. The research was carried out in a qualitative approach, which according to Bogdan and Biklen (1994), requires that the world be examined in a way that nothing is common, trivial. As a methodological procedure, we used the documentary analysis that for Ludke and André (2012), can be a valuable technique for approaching qualitative data. The tool used to collect the empirical data of the investigation was the questionnaire that for Lakatos and Marconi (2003), is an instrument constituted by a series of questions that should be answered without the presence of the researcher. This instrument sought to obtain quantitative and qualitative data to answer the questions that give meaning to the research, such as: the time of action in the area, gender, age, as well as the form of participation in the knowledge process of the new DCNEIs and the readjustment of the PPPs to the new legal order. Taking into account what LDB 9394/96 says regarding Early Childhood Education is the first stage of Basic Education and in the guidelines the child is considered as the center of curricular planning, historical subject and rights. It was from the collected data and analyzes that we tried to verify if the new guidelines really were present in the conceptions of education and child present in the PPPs of the schools of Infantile Education, in the same way that we looked for which theoretical and methodological assumptions were used to support the theories used in the re-adaptation of the proposals, in view of the clear guidelines that the DCNEIs bring about the pedagogical work to be carried out with the young children. In order to guarantee the same path that goes through the guidelines, we use authors who give meaning to childhood, such as Philippe Ariès (1981), Moyses Khulmann Jr., who think about the child being the center of planning. In this paper, we present the results of the pedagogical proposal as a democratic and participatory process. When we conclude the research, we identify that conceptions of children, education and political-pedagogical project are in some way in line with what the guidelines recommend, however, in the PPPs the guidelines are little mentioned. Some aspects that are in the DCNEIs appear in the PPPs, but their relation with the guidelines is not clear. We realize that it is still necessary to adapt these documents, which will guide a way for the pedagogical practices of the teachers and the management work of the nursery schools, given the great importance of the work carried out in this stage of education and its repercussion in society.

Key-words: Early Childhood Education. Political-Pedagogical Project. National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das escolas municipais de Educação Infantil em Bagé.....	59
Quadro 2: Documentos (PPPs) das escolas municipais de Educação Infantil	61
Quadro 3: Quadro de escolas que seguiram os pressupostos das DCNEIS para compor os PPPs.....	93
Quadro 4: Documentos utilizados para fundamentar os Projetos Prolíticos Pedagógicos das Escolas Municipais de Bagé/RS	94
Quadro 5: Pressupostos teórico-metodológicos que serviram de base para a construção do ppp das escolas do município de BAGÉ/RS	94
Quadro 6: aspectos das DCNEIS contemplados em alguns PPP'S: eixo interações e brincadeira	108

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de Trabalho na Educação Infantil	90
Gráfico 2: Formação Acadêmica das Professoras pesquisadas	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMREF	Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IEI	Instituição de Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
USP/ FFCLRP	Universidade São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	22
Revisitando a História da Infância e As instituições de assistência no Brasil	22
As creches e pré-escolas no Brasil	29
2. A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
A identidade e a função da Educação Infantil.....	36
Projeto Político-Pedagógico e Currículo na Educação Infantil.....	38
A Organização do Currículo na Instituição de Educação Infantil.....	47
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	55
Caracterização da Educação Infantil em Bagé.....	61
Levantamento de Teses e Dissertações	63
Trabalhos ANPED	65
4. RESULTADOS FINAIS APRESENTADOS EM FORMA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	68
ARTIGO 1	69
AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BAGÉ-RS: UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNEIS.	69
ARTIGO 2	82
A IMPORTÂNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	82
ARTIGO 3	100
OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS PRESENTES NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BAGÉ/RS.....	100
A GUIA DE UMA CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem a intenção em realizar uma análise a respeito do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, nos Projetos Político Pedagógicos - PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé/RS. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram instituídas por meio da Resolução CNE/CEB Nº. 5/2009 (BRASIL, 2009a), e desde então as instituições de Educação Infantil vem reorganizando seus PPPs a fim de atender este novo ordenamento legal. Com as DCNEIs a criança é considerada como centro do planejamento curricular e vista com sujeito histórico e de direitos, seguindo pareceres de outros documentos que auxiliam a orientar os planejamentos na Educação Infantil.

O interesse pela temática tem relação com a minha trajetória de vida e de escolhas. Está diretamente ligada ao trabalho que realizei de maio de 2009 a julho de 2015, junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED), do município de Bagé, momento em que atuei como coordenadora pedagógica da Educação Infantil. A Resolução do CNE/CEB Nº 5 de 17/12/2009 (BRASIL 2009a), fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e apresentaram uma série de orientações e concepções para o trabalho pedagógico nesta etapa educacional. Considerando que as DCNEI, têm como propósito orientar os projetos político-pedagógico das Instituições de Educação Infantil.

Com as diretrizes de 2009, fez-se necessário nas escolas de Educação Infantil repensar a ação pedagógica com crianças pequenas, o currículo e o planejamento. As DCNEI sugerem um currículo que compõe experiências e aprendizagens a partir de práticas sociais e linguagens em intensa relação com a vida cotidiana.

É neste contexto que o presente estudo se insere, tendo como problemática de pesquisa *compreender de que forma as EMEIs de Bagé adequaram seus PPPs às novas DCNEIs.*

Como forma de responder a questão de pesquisa tenho como objetivo geral analisar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Bagé/RS, que se desdobram nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender quais pressupostos teórico-metodológicos orientam a construção do Projeto Político-Pedagógico;
- Verificar quais aspectos das DCNEI encontram-se nos PPPs das Escolas;

- Discutir a importância das DCNEIs para o trabalho pedagógico nas Instituições de Educação Infantil.

Antes de adentrarmos nos capítulos teóricos da pesquisa faço uma breve apresentação a respeito de minha trajetória pessoal e experiência profissional, com o propósito de situar o leitor no contexto da investigação. Para tanto, apresento os caminhos percorridos e procuro de maneira reflexiva descrever como fui me constituindo professora. Trago fragmentos de minha caminhada e inserção na educação, em especial na Educação Infantil.

Aspectos que levam à pesquisa: caminhos percorridos

Início a retomada da minha trajetória com a lembrança de quando terminei o Ensino Fundamental no ano de 1989. Era o momento de definir que rumo tomar. Filha de mãe professora e pai contador em uma empresa particular e, também, professor de Educação Física na rede estadual. Com eles aprendi o valor do trabalho.

Quando ingressei pela primeira vez na universidade, o curso escolhido não era Pedagogia. Era o de técnico em contabilidade, certamente tinha algo relacionado com a trajetória de meu pai, por questões financeiras não foi possível dar continuidade aos estudos que interrompidos em 1993 e retornados apenas nos anos 2000.

Resolvi prestar vestibular novamente e desta vez busquei a área das ciências humanas, fiz a opção pela Pedagogia. Ser professora, tudo o que eu não queria ser quando adolescente, provavelmente, por conta das frustrações de minha mãe e da pouca valorização dessa profissão tão fundamental numa sociedade. Mas, foi a partir do convívio com professoras e professores apaixonados pela profissão que comecei a perceber e ver a profissão com outros olhos. Sentia-me desafiada pelo fato de poder fazer a diferença, queria contribuir para um mundo melhor. Ao longo do curso fui me identificando cada vez mais com a Pedagogia. Adorava as aulas de Metodologia da Alfabetização, ministradas por uma professora que despertou em mim o amor pela profissão e tem sido minha incentivadora, meu exemplo a ser seguido, hoje doutora e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Bagé – UERGS, professora Veronice Camargo da Silva.

No ano em que concluiria o curso de Pedagogia, 2004, fui convidada a trabalhar como professora alfabetizadora, em uma escola construtivista chamada Jean Piaget. Uma escola que primeiramente foi escola de aplicação da Universidade da Região da Campanha – URCAMP de Bagé e após sua extinção passou a ser uma escola particular. Nessa escola fiz parte de

meus estágios curriculares e a outra metade dos estágios foi realizada na escola Municipal de Educação Infantil Iria de Jesus Machado. Com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Minha experiência mais significativa foi na Escola Jean Piaget. Estudávamos todos os sábados pela manhã. A equipe diretiva da escola era composta por professoras da universidade URCAMP e eram elas que ministravam as formações aos sábados. Foi uma época muito rica, uma vez que ampliei meus conhecimentos e despertei para outras temáticas como a da formação de professores.

Após a conclusão da graduação busquei a especialização e meses depois de formada, matriculei-me no curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, uma etapa que ficou marcada por novos conhecimentos e a realização de mais um sonho. Tive a certeza de que tinha escolhido a profissão certa.

No ano de 2006, prestei concurso para o quadro de professores da rede municipal de ensino de Bagé. Tive minha maior aproximação com a Educação Infantil, pois ao ingressar fui designada para uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI que trabalha com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. Nesse espaço, durante o turno da manhã assumi a supervisão pedagógica da escola, à tarde, e assumi como docente numa turma de pré II com crianças de 5 anos. Aprendi tanto o ofício de supervisora como de professora. Na sala de aula, aprendi um pouco mais sobre o trabalho com crianças pequenas a partir de jogos, brincadeiras e projetos. No mesmo ano, prestei concurso para o Município de Candiota, que fica a 40km de Bagé, sendo nomeada em março de 2008. Comecei a trabalhar pela manhã em Candiota no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), com oficinas pedagógicas para crianças com necessidades educativas especiais e à tarde em Bagé como alfabetizadora num 2º ano no ciclo de alfabetização. Foi no contexto dessa escola em Bagé que pela primeira vez tive um aluno cego, experiência ímpar que me fez crescer profissionalmente e como ser humano.

Durante o ano de 2008, participei do curso de formação continuada de professores, o pró-letramento, espaço de aprendizagens significativas e fundamentais para minha qualificação profissional. Em 2009, fui chamada na Secretaria de Educação de Bagé e convidada a assumir a coordenação da Educação Infantil e, juntamente com ela a tutoria do pró-letramento. Comecei uma nova e longa caminhada, optei pela exoneração do cargo de professora no município de Candiota. Com as experiências vividas em outros espaços educacionais, aproveitei as aprendizagens e reorganizei minha vida profissional.

Os seis anos que estive na coordenação da Educação Infantil, foram anos de muitas aprendizagens sobre atendimento da criança pequena, políticas públicas, formação de professores, gestão escolar, enfim conhecimentos que me trouxeram até aqui e despertaram ainda mais a necessidade de aprimoramento dos meus conhecimentos acerca dessa etapa da educação que é fundamental para o desenvolvimento humano.

Nesse período, que se estendeu de maio de 2009 a julho de 2015, muitas foram as ações realizadas e pensadas para o atendimento da criança pequena. No ano de 2010, criamos o I Encontro Municipal de Educação Infantil, que teve como objetivo qualificar os profissionais que trabalham com as crianças pequenas, espaço pensado para reflexões e discussões que buscam a melhoria desse atendimento. Criamos, a partir do ano de 2010, as formações internas nas escolas somando seis paradas durante o ano, ou seja, a cada dois meses a escola fazia uma parada de um dia para qualificação profissional. Os temas eram escolhidos pelos professores a partir de suas necessidades e expectativas discutidas e definidas junto às equipes diretivas. Ao final de cada ano acontecia uma Mostra dos Trabalhos realizados pelos professores com suas turmas. As turmas de pré-escola das EMEFs participavam, tanto nesse encontro como no Encontro de Educação Infantil.

Neste mesmo ano iniciamos com uma proposta de estudo dos textos publicados no site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>) sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Esses estudos foram realizados durante as reuniões mensais com as equipes diretivas das EMEIs. Atividades previstas no calendário entregue no início de cada ano letivo. As reuniões mensais realizadas com as equipes diretivas tinham, a cada ano, focos diferentes que eram pensados e discutidos com as equipes antes de serem implementados nos estudos e formações.

A Secretaria de Educação participou do programa PROINFÂNCIA¹ no período compreendido entre 2012/2013, cujo objetivo era dar o assessoramento técnico-pedagógico visando à oferta de uma educação de qualidade para Educação Infantil, pois é um período rico

¹ De acordo com o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, “o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.” Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>

de novas aprendizagens e reflexões significativas acerca da oferta para crianças pequenas. Com a implementação desse programa, criou-se um novo cargo para garantir um melhor atendimento nos berçários das EMEIs, que foi o de professor(a) berçarista com atribuições bem definidas no que diz respeito ao desenvolvimento motor, intelectual e social da criança de zero a dois anos. Nesse sentido

(...) o adulto que está junto com essas crianças ocupa papel fundamental, pois ele oferece a elas modos de vida, formas de brincar, de conviver, de aprender, e com isso vai produzindo, com os bebês e crianças pequeninas, narrativas que dirão a esses recém-chegados como é o mundo, como funciona, e elas irão atribuindo a este mundo sentidos e significados (BARBOSA & FOCHI, 2015, p. 60).

Esse novo cargo foi pensado a partir dos estudos realizados dos textos disponibilizados para consulta pública no site do MEC, utilizados como suporte para construção das novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Todas essas práticas vividas me aproximaram cada vez mais da formação continuada de professores e nesse sentido fui dando continuidade como orientadora de estudos no programa do Governo Federal PNAIC. Por último, atuei como formadora pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL nesse mesmo programa de formação continuada de professores.

Durante esse período, esses diferentes espaços oportunizaram-me crescimento, conhecimento, diferentes aprendizagens e novas amizades. No entanto, senti necessidade de ir além, de investir no sonho de fazer o Mestrado. Tinha dúvidas em relação à universidade que buscava para tentar a seleção. Foi quando convidamos a professora Dr^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, FURG/Rio Grande/RS para palestrar em um de nossos encontros municipais de Educação Infantil – EI e ao ouvi-la percebi o quanto, ainda, precisava aprender, o quanto é significativo para nosso crescimento pessoal e profissional ouvir pessoas que têm conhecimentos científicos importantes, que têm propriedade sobre o que estudam e acreditam. Tive, então, a certeza do rumo que gostaria de seguir e busquei o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Devido ao fato de minha trajetória profissional estar diretamente ligada à formação dos profissionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, através da Secretaria Municipal de Educação e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, busquei delinear meu projeto de pesquisa na primeira etapa da Educação Básica, por acreditar ser essa uma etapa fundamental no processo de aprendizagem das crianças e na construção de suas identidades. Durante os anos em que estive à frente da coordenação da Educação Infantil, foi possível

perceber um fazer pedagógico com pouca orientação, pautado no senso comum e na assistência à criança pequena, o que sempre me trouxe um desconforto em relação à profissão, pois acredito que todas as etapas e modalidades devem estar alicerçadas em conhecimentos e estudos que garantam qualidade para o educando. Minha luta durante esse período foi a de qualificar e valorizar esse professor que atua com crianças pequenas, no sentido de quebrar paradigmas relacionados aos profissionais dessa etapa da educação em sua maioria vistos pela sociedade apenas como cuidadores.

Apresento a seguir a organização dos capítulos com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor sobre a estrutura deste trabalho de pesquisa.

Os dois primeiros capítulos que constituem essa investigação são de natureza teórica, em que no capítulo I – **Reflexões sobre a história da Educação Infantil no Brasil** – procuro compreender a trajetória que a Educação Infantil vem percorrendo, os estudos empreendidos até os dias atuais e as mudanças significativas para essa etapa da Educação Básica. No capítulo II – **Organização pedagógica da Educação Infantil** – trago discussões e reflexões acerca do currículo, a construção do Projeto Político-Pedagógico, destacando objetivos e intencionalidade, bem como a articulação com as novas DCNEI. No capítulo III - **Caminhos metodológicos** – apresento os caminhos percorridos durante a pesquisa, os pressupostos metodológicos adotados para realização deste estudo e descrevo os instrumentos aplicados para a coleta e análise dos dados. Discuto como foram delimitados os dados a serem analisados neste estudo, bem como faço uma contextualização a respeito do município investigado e da história do surgimento das creches e pré-escolas neste contexto. Ainda neste capítulo, trago o **Levantamento de Teses e Dissertações**, em que realizei uma busca acerca de publicações e estudos relacionados ao tema desta pesquisa, que busquei compreender como as Escolas de Educação Infantil de Bagé, organizaram seus Projetos Político-Pedagógicos a partir das DCNEI. No Capítulo IV – **Resultados finais apresentados em forma de artigos científicos** – trago a discussão e análise dos dados coletados e os resultados obtidos a partir de três categorias identificadas, que serviram cada uma para a construção de um artigo científico, apresentados na íntegra na sessão de análise. A escolha pelos artigos visa dar mais visibilidade ao estudo, pois à medida que eles forem finalizados serão submetidos para periódicos da área e de circulação nacional. Por fim, apresento as considerações finais do trabalho como forma de dar um fechamento à discussão que vem sendo promovida.

CAPÍTULO I

1. REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao escrever este capítulo, busquei apresentar para o leitor algumas reflexões sobre a história da Educação Infantil no Brasil. Para isso apresentamos como é vista a infância e a Educação Infantil ao longo dos anos. Procuramos evidenciar os processos de reconhecimento e de valorização dos direitos da criança, primeiramente ligados ao cuidado e a higiene numa perspectiva assistencialista. A partir daí, revisitamos períodos significativos que marcaram conquistas fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Também buscamos destacar o surgimento das creches e pré-escolas no Brasil, o processo de expansão e valorização da Educação Infantil, voltada para o atendimento de qualidade e as leis que deram legitimidade, visibilidade e valorização a essa etapa da educação que é fundamental para o desenvolvimento integral de cada criança-cidadã.

Revisitando a História da Infância e As instituições de assistência no Brasil

Falar em Educação Infantil, sem falar sobre a infância parece não ter coerência, pois os estudos sobre a infância contribuem ao longo dos séculos para a busca por uma compreensão e entendimento da Educação Infantil. A infância ao longo da história foi marcada por situações de abandono, desprezo e pobreza. Segundo Philippe Ariès (1981), na sociedade medieval o sentimento de infância não existia. Foi apenas com a Modernidade que se passou a ter consciência da particularidade infantil distinguindo essencialmente a criança do adulto conforme os estudos de Ariès evidenciam.

Na Idade Média as crianças não eram vistas como hoje, segundo Ariès (1981), as crianças eram percebidas como adultos menores ou em menor escala de tamanho. Eram educados sem que existissem instituições especiais para elas, não havia nessa época adolescência ou juventude, os pequenos passavam de bebês a homens ou mulheres. Antes de se verificar a construção de um sentimento de infância era comum que quando a criança já tivesse condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou ama, ingressasse no mundo dos adultos como um igual e não se distinguia mais deles. Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social, fosse ela ligada aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas. Maria Renata Alonso Mota (2010), traz também as questões das vestir

crianças que eram imitações dos adultos e que também não havia, nessa mesma época, nenhum tipo de sentimento de pudor com relação aos assuntos e condutas sexuais.

Para Mota (2010), é com a modernidade que a criança é percebida pela sua inocência e por ser desprovida de razão, assim sendo

A infância que conhecemos e as formas de pensá-la, que nos parecem tão naturais, são uma invenção da Modernidade. Mas ao mesmo tempo, a invenção da infância como uma etapa de vida com especificidades próprias esteve implicada na constituição da própria Modernidade. Isso quer dizer que, numa relação de imanência, uma foi condição de possibilidade para outra. (MOTA, 2010, p. 50).

Nesse sentido, a autora nos diz que os estudos realizados por Ariès (1981), embora contestados e problematizados, foram de fundamental importância para a compreensão da infância percebida como um fenômeno que está diretamente ligado à Modernidade.

Segundo Kuhlmann Jr. (2004), é importante considerar que o ingresso da criança aos sete anos de idade no referido mundo dos adultos, na sociedade medieval, não era imediata, pois a mesma acontecia através de processos de iniciação, em que a criança aprendiz precisava percorrer diferentes etapas para obter maior grau de autonomia. Essa forma de inserção inspirou a ideia da organização da educação escolar por classes de idade.

Durante o período da sociedade medieval era importante que a criança crescesse rapidamente, pois assim, participaria do trabalho e de outras atividades do mundo adulto. Ao completar sete anos, todas as crianças, fossem elas pobres ou não, eram colocadas em casas de famílias estranhas para aprenderem os serviços domésticos. Era através desses serviços que o mestre (anfitrião), transmitia a uma criança, que não era seu filho, mas sim o filho de outro homem, uma bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano. Naquela época era comum crianças pobres ou ricas serem educadas a partir dos trabalhos domésticos, pois os mesmos não eram considerados degradantes e se constituíam em uma forma comum de educação conforme evidenciou Faria (1997).

É a partir do século XVII que começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à “infância”, em que a criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar, recebendo um valor sentimental que até então era desconhecido. A criança passa a ser vista como “engraçadinha” e torna-se, então, fonte de distração e relaxamento para o adulto. As famílias passam a se organizar em torno delas.

Ainda nesse século, a aparição da criança foi considerada pelos moralistas como prejudicial. Segundo eles, tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Nesse sentido, foi

então proposta a educação e moralização dos pequenos, com o objetivo de torná-los, futuramente, pessoas honradas e homens racionais. “A criança deixa de ser divertida e agradável, para se tornar educável” (FARIA, 1997, p. 12-13).

Diante da ideia expressa por Faria (1997), é possível compreender a infância como uma concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida. A história da infância seria de certa forma, a história da relação existente entre a sociedade, a cultura e os adultos com essa classe de idade, sendo então, a história da relação das crianças umas com as outras e com os adultos, com a cultura e a sociedade (KUHLMANN JR., FERNANDES, 2004).

De acordo com Kramer (1987), a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na sociedade. Na sociedade feudal, a criança exercia papel produtivo como um adulto, já na sociedade burguesa essa mesma criança passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

É a partir desse período que o Estado mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter da criança, acima de tudo no que se refere às questões moralistas, disciplinares e no que se refere à racionalidade dos costumes do período. Surgem assim diversas instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo adulto. A criança ganha um novo espaço dentro e fora da instituição familiar. Nesse sentido, como diz Kramer (1987), a partir de mudanças sociais e históricas que se tornam possíveis mudanças nas relações entre crianças e adultos e, assim

O surgimento da imagem da criança como um ser que inspira cuidados, e a emergência de um sentimento de infância foi um fenômeno histórico e social que produziu, na Modernidade, transformações nas organizações familiares, nas instituições escolares e em outros espaços. (VIEIRA, 2012, p.92).

Essas mudanças na forma de ver e perceber a criança geraram uma preocupação nos adultos com o cuidado infantil, dando uma visibilidade às crianças que antes não existia. Para a autora citada anteriormente, todas as mudanças na concepção que se tem de infância nos dias de hoje advêm de uma construção social que vem crescendo ao longo dos anos a partir de determinantes políticos, econômicos e sociais, período em que a infância pode ser percebida e entendida como uma representação que os adultos fazem dessa etapa inicial da vida.

Ainda de acordo com Vieira (2012), que em seus estudos tece algumas considerações sobre os estudos realizados por Ariès (1981), em que os mesmos foram contestados por não considerar, nas análises realizadas, as formas de vida das crianças pobres. Mas também,

refere-se ao reconhecimento de sua obra sobre o tema infância, que ficou marcada como uma categoria social e situada no tempo.

Para Vieira (2012), foram às diferentes mudanças sociais que garantiram um novo lugar para os adultos e para as crianças, a partir de importantes alterações provocadas por uma condição de adulto civilizado que assume a responsabilidade de cuidar e preparar a criança para o futuro, garantindo uma infância também civilizada. A partir daí passa a ser evidenciada a preocupação com a boa educação para as crianças, pois de acordo com a autora, marcará a existência da civilidade adulta. Nesse sentido, surgem as instituições especializadas para o atendimento da infância com o intuito de socializar as crianças e prepará-las para o futuro. É na concepção de infância produzida pela Modernidade que a criança se torna dependente do adulto, essa dependência permite que a criança seja educada e escolarizada com o objetivo de no futuro, tornar-se um adulto independente. “Ao escolarizar a infância, passou-se a produzir novos significados para esta etapa da vida e, os discursos dos especialistas, voltaram-se para a definição dos comportamentos desejados para essa nova categoria criança-aluno”. (VIEIRA, 2012, p.100).

Ainda de acordo com Vieira (2012), à medida que a escolarização foi sendo instituída na sociedade como forma de integração e inserção social, a diferenciação entre as gerações foi ficando mais evidente e isso se refere, também às atividades específicas destinadas ao público infantil. É a partir do século XIX que surgem diferentes modelos institucionais e educacionais para a educação da infância. Nesse sentido, com a Modernidade surge o entendimento a respeito da infância, em que as crianças deixam de ocupar um papel produtivo direto e passam a ser merecedoras de cuidados e educação desde o nascimento. Na ótica de Vieira (2012), esse é um fenômeno divergente, pois produz ao mesmo tempo um olhar para a infância em que a criança é vista como um ser ingênuo e inocente, mas também incompleto e desprovido de razão. O que leva a autora a afirmar que o sentimento de infância é um sentimento contraditório, vinculado a atitudes sociais preocupadas ao mesmo tempo com a moralização e com o cuidado das crianças (VIEIRA, 2012, p.101)

De acordo com Cerisara (1999), foi durante as últimas décadas que se pôde identificar diferentes formas de caracterização dos trabalhos realizados em creches e pré-escolas. Se por um lado existia a visão assistencialista com um caráter não-educativo baseado em práticas sociais de cunho familiar e/ou hospitalar, por outro, tinha-se a ideia de trabalho baseado em uma perspectiva educativa, trazendo para creches e pré-escolas um modelo de trabalho escolar

advindo das escolas de ensino fundamental. Concepções que segundo a autora permanecem presentes ainda nos dias atuais.

Por um período significativo, a educação das crianças pequenas foi considerada atribuição e responsabilidade das famílias ou grupo social ao qual elas pertenciam. “Era no convívio com adultos e outras crianças que se aprendia a se tornar membro desse grupo, participando das tradições que eram importantes para ele e, assim, se aprendia a dominar os conhecimentos necessários à sobrevivência e para enfrentar as exigências da vida adulta”. (BUJES, 2001, p. 13).

Segundo Kramer (1987), ao analisar a história do atendimento da Educação Infantil no Brasil, estabelece-se divisões por períodos desde o descobrimento do Brasil até 1899, período em que pouco era feito pela infância, seja no que se referisse à proteção jurídica como aos atendimentos existentes. Os períodos de 1874 a 1899 foram marcados por projetos elaborados por grupos particulares, principalmente, médicos que tinham o objetivo de tratar do atendimento das crianças, o que infelizmente não se concretizava. Durante as duas primeiras décadas deste século intensificaram-se os avanços no campo da higiene infantil, atendimento médico e escolar em que várias instituições foram fundadas, leis promulgadas, com o objetivo de melhor atender à criança.

No Brasil, o atendimento à Educação Infantil teve a participação direta do setor público a partir de 1930. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, o governo federal assumiu de maneira mais explícita a responsabilidade que lhe cabia com as questões sociais, inclusive com o problema da assistência à família e a infância. (PEREIRA, 2013, p. 61).

Foi a partir da legislação trabalhista aprovada em 1934 e com a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT que seu artigo 396, traz a obrigatoriedade dos estabelecimentos em que trabalhem em torno de 30 mulheres com mais de dezesseis anos de idade a oferecerem local apropriado para seus filhos no período de amamentação. “Em 1967, o mesmo artigo, desta mesma Lei, garante o direito de dois descansos especiais de meia hora cada, para amamentação, até que o filho complete seis meses de idade. Previa também a possibilidade de as empresas estabelecerem convênios com outras creches para o atendimento dos filhos das mães trabalhadoras. Nesse período, o direito à creche era apenas das mães trabalhadoras, não das crianças, o que configurava um serviço de assistência”. (PEREIRA, 2013, p.61).

Para Rachel Freitas Pereira (2013), durante um período que vai até a década de 1950 as creches eram de responsabilidade das Indústrias e entidades filantrópicas com caráter assistencialista preconizando a alimentação, a higiene e a segurança física. Até meados de 1970 o processo de expansão das instituições de atendimento à criança ocorreu lentamente,

ficando parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência e outra parte ligada a educação. O período da Ditadura Militar (1964-1985) ficou marcado por uma prática política repressora em relação às crianças, priorizando ações assistencialistas e higienistas (PEREIRA, 2013, p. 62).

Durante os anos de 1980 o foco no desenvolvimento das crianças ganha visibilidade, percebendo a baixa qualidade dos serviços oferecidos à criança que representava uma ameaça ao desenvolvimento integral desse sujeito. É, então, a partir da Constituição de 1988 que a creche é definida como um direito da criança e não apenas das mães trabalhadoras. Pressupõe-se que a socialização das crianças é uma tarefa a ser assumida pela sociedade em que se define que é obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos e onze meses (PEREIRA, 2013, p. 65). “A partir dessas mudanças intensificam-se disputas e discussões sobre qual campo as creches devem ficar vinculadas, se à educação ou à assistência social”. A área educacional demonstra certa resistência em acolher a creche como parte integrante da educação pré-escolar, pois rejeita as atividades de cuidado por entender que são assistencialistas. No entanto, a área do serviço social defende uma experiência acumulada no atendimento de populações marginalizadas (PEREIRA, 2013, p. 65).

De acordo com Rachel Pereira (2013), a década de 1990 foi um marco para Educação Infantil brasileira desde as conquistas advindas da Constituição Federal. Outros documentos foram elaborados no decorrer da década de 1990 pelo Ministério da Educação – MEC por intermédio da Coordenação da Educação Infantil – COEDI – e em colaboração com universidades e centros de pesquisa. Documentos esses que contribuíram para a valorização da Educação Infantil no país. É importante destacar os debates proporcionados pela iniciativa de pesquisadores da área, os documentos mais recentes, as políticas públicas para Educação Infantil, em que mais documentos legais dão legitimidade ao atendimento às crianças no Brasil (PEREIRA, 2013, pp.67/71).

É a partir da história da assistência à infância que se pode compreender o início da produção de um conhecimento que tem como objeto a educação de crianças de 0 a 6 anos em instituições de atendimento (KUHLMANN JR., 2004). No Brasil, as práticas de assistência à infância eram vistas como atos de caridade ao próximo e realizadas por igrejas e conventos que ofereciam além da ajuda material, também as ajudas moral e espiritual. Os asilos surgiram a partir da Lei do Ventre Livre em 1871 com o objetivo de educar os filhos de escravas. Essas instituições, apesar da visão higienista e assistencialista, possuíam também

cunho educacional, mas com o objetivo de introduzir uma educação com formação destinada à submissão, cordialidade e, principalmente, à conformação com uma sociedade desigual.

De acordo com Marcílio (1998), as primeiras instituições de proteção à infância desvalida e de assistência foram as Rodas de Expostos, descrita como uma espécie de tabuleiro de formato cilíndrico, com uma divisória no meio. A criança ao ser abandonada era ali colocada e a roda girada pela mãe ou qualquer outra pessoa responsável. Ao girar a roda uma corda era puxada para avisar que uma criança estava sendo abandonada. A pessoa que ali deixava a criança saía do local com sua identidade preservada. As rodas foram justificadas como um meio eficaz de impedir o infanticídio e o aborto. O primeiro sistema de Roda de Expostos era destinado à proteção dos bebês abandonados com idade de até três anos, período denominado de “criação”. Essas crianças ficavam aos cuidados de amas-de-leite. No período de sete anos, destinado à educação, essas crianças retornavam a Casa de Expostos que buscava formas de colocá-las em casas de família ou meios para criá-las. Posteriormente, existiram as Santas Casas de Misericórdia, mas nem todas as Santas Casas de Misericórdia brasileiras incluíam obras de assistência de proteção à criança abandonada. O Brasil aboliu definitivamente as últimas Rodas de Expostos na década de 1950. Entra, então, a filantropia como solução racional e técnica para atender à questão social do menor abandonado, ideias estas advindas do iluminismo e defendidas pelos médicos higienistas.

A educação assistencialista, segundo Kuhlmann Jr. (2011), foi pensada no sentido de prever uma prática intencional, uma das características era a de isolar as crianças de meios passíveis de contaminação, ou seja, a rua. A outra diz respeito à baixa qualidade do atendimento proporcionando uma educação com objetivo de preparar as crianças pobres para o futuro, mas não a mesma educação das outras crianças de classe média alta, mas sim uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. Para Kuhlmann Jr. (2011), a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista, que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza oferecendo um atendimento de baixa qualidade com a clara intenção de fazer com que seus usuários permaneçam no lugar social ao qual estariam destinados. A defesa da baixa qualidade não se restringia apenas à Educação Infantil, mas às demais instituições de Educação Popular em geral. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Para Kamila Lockmann e Maria Renata Alonso Mota (2013), o projeto educacional firmado na modernidade é um projeto civilizador, pois estabelece novas condutas para os

sujeitos e novas maneiras de se organizarem socialmente. Para as autoras acima citadas a escola moderna

Foi um dos cenários em que, de modo muito especial, se operou uma série de deslocamentos com relação às formas de organização dos tempos e espaços, num processo de individualização do corpo infantil, condição para a possibilidade de um maior controle e governo das populações infantis. (LOCKMANN; MOTA, 2013, p.100).

Nesse sentido, as autoras argumentam que a individualização da infância é que sugere e provoca um olhar diferente sobre a criança, pois a mesma passa a ser percebida pelo que lhe falta, surgindo, assim, a necessidade de espaços específicos que a tornem sujeito de razão.

As creches e pré-escolas no Brasil

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos mais diferentes momentos. (KUHLMANN JR., 2010, p.31).

Conforme aponta Maria Carmen Barbosa (2006), as primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, com o objetivo de atenuar a mortalidade infantil, dar visibilidade e valor à amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias. As creches serviam, ao mesmo tempo, como estratégia política, técnica e científica de disciplinarização das camadas populares. Ainda segundo a mesma autora, a creche brasileira substituiu as salas de asilo, as amas-de-leite, os internatos e as rodas de expostos. As creches tinham o objetivo de atender à parcela mais pobre da população. Além delas, foram fundados, no final do século XIX, os jardins-de-infância em instituições públicas e confessionais que atendiam crianças com mais de quatro anos e tinham como meta a socialização e a preparação para o Ensino Fundamental.

As creches no Brasil surgem com o objetivo de assistir os filhos de mães trabalhadoras. O foco do atendimento era o cuidado com relação à higiene, à alimentação e à segurança. “Inicialmente, a função social da Educação Infantil estava vinculada ao assistencialismo, ao cuidado, diferentemente das instituições criadas nos Países Europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico, como exemplo, o jardim- de-infância, criado por Friedrich Froebel, considerado a instituição educativa por excelência, diferentemente das creches e escolas maternais que tinham a visão assistencialista e não educavam para a emancipação, mas para a subordinação”(KUHLMANN Jr., 2011).

Esse foco do atendimento, que antigamente no Brasil sobrepunha às ações educativas, hoje percorre o caminho inverso. A construção da identidade das creches e pré-escolas se deu a partir do século XIX e está inserida no contexto da história das políticas de atendimento à infância, tendo sido marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças, conforme parecer do CNE/SEB Nº 20/2009b. Nesse sentido, o atendimento dado às crianças mais pobres compreendia o cuidar como ação principal e o educar como experiência de promoção intelectual, ficava reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados, ou seja, a burguesia.

“Um dos primeiros jardins de infância no Brasil foi criado pelo médico Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897), na cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de servir uma clientela da elite, priorizando o atendimento de meninos na faixa-etária de 0 a 6 anos, não havendo a intenção pelo Estado de garantir esse tipo de atendimento às crianças pobres. Este modelo ficou restrito, por longo tempo a um pequeno contingente de alunos. Somente ao final do século XX que o Estado então ofereceu este tipo de instituição a todas as crianças de 0 a 6 anos, no plano legal”. (BASTOS, 2001).

É apenas a partir das décadas de 70 e 80 que, no Brasil, que começou a se pensar nas políticas públicas com o objetivo de efetivamente atender as crianças de 0 a 6 anos. Foi necessário quase um século para que os direitos da criança à educação fossem, enfim, legitimados. Finalmente a histórica luta por creches e pré-escolas toma grandes proporções, ocorrendo assim investimentos que viriam a garantir a ampliação do direito à educação na faixa etária de 0 a 6 anos. Neste sentido, vários projetos foram desenvolvidos por meio de ações que envolviam diversos Ministérios e a Legião Brasileira de Assistência – LBA. (BARBOSA, 2006).

Segundo Sonia Kramer (2004), o tom dado às pesquisas e estudos, nesta época, dos anos 1970, foi de uma educação compensatória, ou seja, a creche seria um mal necessário, compensador da ausência materna e um local garantidor de um desenvolvimento adequado. O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças que se concretizava na constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. A Educação Infantil vive, desta forma, um intenso processo de revisão sobre a educação de crianças em espaços coletivos, com o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, priorizando discussões a respeito de como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas com crianças de 4 e 5 anos que se articulem, mas não tenham como objetivo

o trabalho de preparação para alfabetização, que deve ser inerente ao Ensino Fundamental, conforme parecer BRASIL 2009b.

Durante a década de 1970, a infância pobre e o fracasso na escola pública eram vistos como elementos quase insuperáveis de problemas sociais, falta de cultura, carência social e afetiva, deficiência linguística, desnutrição, imaturidade e atraso no desenvolvimento. Estariam estes relacionados ao ambiente, num contexto familiar desfavorável e condições de moradia precárias. Eram temas trazidos para explicar o porquê de crianças pobres não obterem sucesso escolar, o por que de não aprenderem. Tudo que acontecia era considerado fracasso na Escola e não da Escola, responsabilizando, pois, os que sofriam as consequências do problema. Nesse sentido, a culpa era atribuída às famílias e aos grupos sociais e a pré-escola, aparece nesse contexto como solução redentora mágica e imediata. “Foi a partir dos intensos debates políticos educacionais que se consolidou um marco teórico em defesa de uma infância cidadã e de direitos. O papel dos movimentos sociais, principalmente, a luta das mulheres por creches e pré-escolas de qualidade foram fundamentais para o reconhecimento de direitos sociais”. (KRAMER, 1997).

De acordo com Maria Malta Campos e Lenira Haddad (1992), em relação aos trabalhos publicados na década de 1970, o foco era a criança pré-escolar e não a creche ou pré-escola enquanto instituição, já que o importante era desenvolver as habilidades infantis pelas suas características inatas e não pela qualidade dos serviços prestados. Nesse período, a pré-escola era vista como uma possibilidade de intervenção precoce, tendo em vista o grande número de crianças que fracassava na escola. Para Campos e Haddad(1992), é nesse mesmo período que se dá a defesa pela pré-escola, entendida como ambiente que proporcionaria à criança carente, o mais cedo possível, uma assistência sistemática que lhe possibilitasse sucesso escolar posterior.

As desigualdades de acesso, de qualidade da educação oferecida, podem ser vistas como violação de direitos constitucionais, caracterizando esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. “As funções sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas serão cumpridas na medida em que seja assumida a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, garantindo equidade de oportunidades entre as crianças de diferentes classes sociais” (BRASIL, 2009b). Significa, assim, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de

subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade, conforme o parecer do CNE/SEB – N° 20/2009b.

Foi a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição de 1988, que pela primeira vez na História brasileira, assegurou-se a cidadania da criança ao definir que ela é sujeito de direitos, garantindo que, as creches e pré-escolas são direito das crianças e de seus pais trabalhadores e afirmou o caráter educativo das mesmas.

Maria Carmen Barbosa (2009), afirma que após a Constituição de 1988, quando a Educação infantil teve seu caráter educativo ressaltado, foi garantindo às crianças pequenas o direito à educação. O ato de educar passou a ser prioridade sobre o ato de cuidar, pois as ações relacionadas ao cuidado eram menos relevantes do que as educativas. Segundo a mesma autora, o cuidar e o educar são indissociáveis e vão além das questões de saúde e higiene, e a Educação Infantil, cumprindo a especificidade da primeira etapa da educação básica, necessita ser percebida com a perspectiva de complementaridade e continuidade, etapa que possibilita às crianças pequenas, intensas e rápidas aprendizagens através da interação com o outro e da percepção de si mesmas.

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), trouxe a regulamentação dos princípios constitucionais relativos à educação e estabeleceu que a Educação Infantil, creches e pré-escolas constituem a primeira etapa da Educação Básica tornando-se parte integrante do sistema de ensino, e, assim, a criança deverá receber atenção, sem distinção entre cuidado e educação, buscando sempre o desenvolvimento integral de cada uma” (CRAIDY & KAERCHER, 2001). Após a aprovação da LDB, outros documentos foram publicados procurando orientar a oferta e o atendimento da Educação Infantil, entre esses citamos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI em 1998, documento elaborado por especialistas externos (de outras áreas que não a Educação Infantil) muito criticado pelos pesquisadores e pareceristas da área da Educação Infantil e também pertencentes ao GT da Criança de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. A autora Ana Beatriz Cerisara, no seu texto publicado no livro ora organizado por Farias e Palhares (2007), que traz reflexões e análises sobre os pareceres relacionados à elaboração das RCNEI, deixa claro que a maior preocupação dos pesquisadores era em relação às consequências que um documento como esse traria para a

Educação Infantil no Brasil. Impregnados de um sentimento de compromisso, e certos de que as contribuições necessitavam partir das concepções mais recentes da área, representando avanços e não retrocessos para a qualidade do trabalho a ser realizado com crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, foram elaborados os pareceres e posteriormente encaminhados ao Ministério da Educação - MEC. Dos 700 pareceres encomendados, chegaram ao MEC apenas 230. E o último documento elaborado, a partir da revisão das RCNEI, com consulta pública disponível no site do MEC.

Nos últimos dez anos o MEC, através da Secretaria de Educação Básica - SEB, dos estudiosos da área da EI, das políticas públicas para EI, têm de certa forma, buscado garantir em Leis e diretrizes um atendimento de qualidade para essa etapa educacional. Em 2009 com as novas DCNEIs (Resolução CNE/SEB – Nº. 05/2009a), podemos considerar que as diretrizes demonstram no teor do seu conteúdo a visibilidade, a valorização e o reconhecimento que a criança tem como cidadã de direitos e produtora de saberes. Fica evidente o salto que as políticas públicas para Educação Infantil deram ao longo desses anos.

As DCNEIs representam a partir do ano de 2009, um marco na história da Educação Infantil brasileira, que ao conceituar a criança a declara como

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 sentimentos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a).

Ao definir a educação da criança pequena as DCNEIs afirmam como

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009a).

Essas são algumas concepções que norteiam as novas DCNEIs, no que diz respeito às definições indispensáveis para Educação Infantil e que fortalecem o significado de ser criança na sociedade, na família, na escola, sendo percebida como cidadã de direitos a partir de seu nascimento. “Nesse sentido, será necessário repensar a ação pedagógica com crianças pequenas, repensar o currículo que se quer e que se faz necessário, deixando de lado as propostas estruturadas a partir de sequências de atividades, de rotinas padronizadas que visam ao controle e à disciplina, sem significado para a criança, para construção de sua identidade e de suas aprendizagens”(FLORES; ALBUQUERQUE, 2015). Dessa forma, as DCNEIs

sugerem um currículo que compõe experiências e aprendizagens a partir de práticas sociais e linguagens, em intensa relação com a vida cotidiana.

Para explicitar as DCNEIs, no que tange ao desenvolvimento da criança, o parecer nº 20/2009b do Conselho Nacional de Educação afirma que o período escolar em que a criança é atendida na Educação Infantil é caracterizado por marcantes aquisições de aprendizagens:

[...] a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho [...]. (BRASIL, 2009b, p. 7).

Para tanto, os espaços e tempos da educação infantil devem assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” e “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009b).

É por consequência dessa valorização da criança como cidadã e sujeito de direitos e a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, que se estabelece na LDB, uma nova exigência na formação dos educadores dessa etapa, garantindo principalmente para o profissional que vai atender a faixa etária de creche, a não limitação do atendimento à assistência e ao cuidado, mas sim, o desenvolvimento da criança como um todo em todos os aspectos já citados.

Nesse sentido, o claro objetivo de garantir a qualidade no trabalho a ser realizado com as crianças inseridas nessa etapa inicial da Educação Básica, o Ministério da Educação – MEC, em 2010, encaminhou encaminha para Escolas e Secretarias de Educação um acervo de livros que contemplam as diferentes áreas do conhecimento, que devem ser trabalhadas e aprimoradas durante o processo de desenvolvimento da criança. Material esse destinado aos professores e equipes pedagógicas, o que demonstra o interesse em garantir uma educação de qualidade para todas as crianças independente da região do País. Não esquecendo, é claro, de citar os diferentes documentos na área da EI já elaborados e que vêm evoluindo ao longo dos anos, a partir das diferentes pesquisas relacionadas sobre esta etapa da educação, alguns que são facilmente encontrados no site do MEC e servem como referência e suporte para as práticas em instituições de EI. Tratarei, na próxima seção, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tem por objetivo orientar as instituições de educação infantil – IEI no processo de desenvolvimento integral das crianças e no processo de avaliação.

No próximo capítulo apresento as discussões sobre a organização pedagógica da Educação Infantil, a partir de questões sobre identidade, currículo e Projeto político-pedagógico.

CAPÍTULO II

2. A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo abordo alguns aspectos que percebemos como fundamentais para o desenvolvimento da discussão em relação ao objetivo do trabalho que é o de verificar como ocorreu a implementação das DCNEIs nos Projetos Políticos Pedagógicos das EMEIs. Para isso buscamos entender melhor os aspectos relativos a identidade e a função da Educação Infantil, o conceito de Projeto político-pedagógico e currículo na Educação Infantil, a construção do Projeto político-pedagógico. Como estes dialogam com os demais elementos de uma proposta pedagógica, a importância da identidade infantil na construção de propostas para educação da criança pequena, as relações das crianças com os saberes, o papel do professor como mediador e articulador das propostas pedagógicas e as práticas cotidianas nas IEI.

A identidade e a função da Educação Infantil

Os estudos realizados por Branca Jurema Ponce Zenilne Durli (2015), nos dizem que a identidade da Educação Infantil vem sendo buscada com o objetivo de atender a duas demandas fundamentais, a universalização e a institucionalização da Educação Infantil.

A primeira refere-se à universalização das oportunidades que dá continuidade ao processo de democratização da sociedade brasileira e da busca pela justiça social, com objetivo de garantir a diversidade e propiciar a igualdade. A segunda está relacionada à institucionalização da Educação Infantil devido às suas origens históricas, procedentes de duas lógicas diversas, uma voltada para o assistencialismo e outra de caráter escolarizante. Percebendo que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB inclui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em que se define características importantes como a identidade da Educação Infantil, a intenção desse processo de inclusão é de superar a lógica assistencialista e diferenciar a Educação Infantil das demais etapas da escolaridade básica, na qual o uso da expressão currículo está habitualmente ligada à definição de programas de ensino, de grades ou matrizes de conteúdos, organizados em disciplinas ou áreas do conhecimento.

O grande desafio segundo as autoras Ponce e Durli (2015) é a construção de uma identidade que seja capaz de contemplar as especificidades da Educação Infantil, articulando

creche e pré-escola, duas etapas definidas na LDBEN 9.394/96 e articulando também com as demais etapas da Educação Básica. Nesse sentido

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. (BARBOSA, 2009, p. 12).

A autora nos diz que para isso é necessário uma extensa aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social, que tenham continuidade, consistência e comprometimento, garantindo assim à criança a condição de internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e atuar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que são aprendidas a partir do conhecimento de outras culturas.

Para Barbosa (2009), a grande tarefa da educação da primeira infância é garantir as relações, o convívio, aprender as formas de relacionamento que são realizadas nas práticas do dia-a-dia, embasadas no que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. É nas tarefas cotidianas realizadas junto com as crianças que são produzidas as concepções de educação que se efetivam em vivências, situações e ações diárias que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, pois as mesmas têm um significado ético. É a possibilidade de interagir, de trocar experiências, de partilhar significados, que m às crianças o acesso a novos conhecimentos, onde o adulto é mediador, aquele que faz a ponte entre o que já é conhecido e que ainda não o é, garantindo assim o acesso aos novos conhecimentos e atingindo a todas as crianças.

Nesse sentido, a autora afirma que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, precisa ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade, tendo em vista que os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. Pois elas chegam ao mundo descobrindo e compreendendo seu próprio corpo e suas ações, interagindo com diferentes parceiros e aos poucos vão se integrando com e na complexidade de sua cultura.

Maria Carmen Barbosa (2009), entende que são os profissionais responsáveis pela educação das crianças nos espaços coletivos que têm o compromisso de oportunizar e problematizar a interlocução entre as famílias, as crianças, os professores e os demais profissionais da área com o intuito de garantir qualidade no atendimento pedagógico e auxiliar na defesa dos direitos inalienáveis das crianças.

Para tanto Barbosa (2009), salienta a necessidade de que estejam presentes nos objetivos, nas finalidades e nas práticas cotidianas dos estabelecimentos educacionais, os direitos, as necessidades de bem estar, da aprendizagem de formas de pensamento. A ampliação dos conhecimentos do dia-a-dia e por fim os conhecimentos científicos das crianças, todos como foco principal para conceber esses estabelecimentos.

Ao nos valermos da política de universalização e da institucionalização apontados por Ponce e Durli (2015), concebemos que ambas possibilitam que a Educação Infantil seja promovida e atendida de maneira a agregar diversas crianças com o intuito de estabelecer e institucionalizar políticas para uma educação de qualidade.

A partir dos estudos e leituras realizadas, ousamos dizer que a identidade da Educação Infantil está diretamente ligada à garantia da oferta de uma Educação Infantil de qualidade, sem processos excludentes e discriminatórios, visando inclusive no e o desenvolvimento da criança com autonomia, conhecimento de si e do mundo que a cerca, em que a ideia de preparação para a escolarização não seja determinante das práticas pedagógicas e cotidianas.

Projeto Político-Pedagógico e Currículo na Educação Infantil

Para dar início as discussões sobre Projeto Político-Pedagógico e Currículo na Educação Infantil, apresento o caminho percorrido e um estudo realizado por especialistas da área da Educação Infantil expresso no documento do Ministério da Educação: *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b).

As discussões acerca do currículo para Educação Infantil, Proposta Pedagógica, Proposta Curricular ou Projeto Pedagógico, tiveram seu início por volta do ano de 1993 através da Coordenação - Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – COEDI/MEC, que de acordo com os estudos realizados por Ponce & Durli (2015), diz que a COEDI em parceria com os intelectuais da área publicou diversos documentos com diferentes e significativas orientações relacionadas à qualidade, às orientações curriculares e à formação de professores para Educação Infantil. Assim, esse conjunto de documentos e ações marcou o início de uma Política Nacional para Educação Infantil. Em meio a essas publicações consta um documento que registra as primeiras discussões sobre as temáticas que envolvem o currículo para Educação Infantil e partem da seguinte questão: “o que é Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil”?

De acordo com as pesquisadoras Ponce & Durlí (2015), durante a elaboração desse estudo aparecem registrados diferentes entendimentos sobre o uso ou não do termo currículo na Educação Infantil, o que revelou disputas epistemológicas, marcando assim as discussões.

Para Tizuko Morchida Kishimoto (BRASIL, 1996, p.13-15), o significado de currículo etimologicamente falando, significa um caminho, uma direção, que orienta o percurso para atingir determinadas finalidades. A autora tem sua própria concepção, que define a palavra “currículo” como explicitação de intenções que dirigem a organização da escola, visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais. Afirma, ainda, que o currículo deve incluir tudo o que é oferecido com a intencionalidade da aprendizagem das crianças, e que não abranja apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos e atitudes. Segundo a autora é na explicitação das intenções que se permitirá a orientação da prática pedagógica.

Zilma Moraes Ramos de Oliveira (1994), define currículo educacional como um “balizador de ações”, comparando-o a um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente, ou seja, o educador ou professor. Para a autora, o planejamento curricular deve especificar tanto as concepções teóricas quanto a organização do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a autora enfatiza a importância da organização do espaço físico-social, pois este irá garantir a realização e exploração de brincadeiras que irão promover a oportunidade de construção de competências diversas.

Maria Lucia Machado por sua vez, considera limitada a concepção de currículo como “conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola” (MACHADO, 1996, p.15). De acordo com a autora, para definir o que ensinar é necessário que se tenha clareza do por que, por quem, para quem e para quem ensinar, além do quando, do como e de onde. Nesse sentido, a autora percebe o currículo com uma série de pressupostos/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações.

No que se referem aos princípios e ações que regem o dia-a-dia das instituições, Machado (1996), reconhece que existem diversos termos como proposta pedagógica, proposta educativa, projeto pedagógico, projeto educativo, todos estes com significados similares na literatura especializada sobre a criança de zero a seis anos, então, Machado (1996), prefere adotar o termo projeto educacional-pedagógico. Um dos motivos é o de que a palavra projeto traz em seu cerne a ideia de plano, recomenda uma organização, com definida finalidade, a partir das concepções, ideais, sonhos e intenções daqueles que projetam. Projeto para a autora, também implica em tomar posições, decidir e escolher, levando em consideração as

limitações e possibilidades reais. Nesse sentido, a autora defende que o termo proposto tem um significado mais vago que o termo projeto, pois o primeiro não demonstra uma direção definida, permanecendo assim na ação de propor.

A palavra projeto seguida do termo educacional, indica, de acordo com a autora citada anteriormente, uma intencionalidade e um comprometimento por parte do adulto no que se refere à sobrevivência e ao desenvolvimento da criança, seja no plano físico, psicológico ou social. E conclui que um projeto educacional-pedagógico em uma IEI, deveria abranger três planos distintos de princípios e ações registrado em documentos e articulados entre si.

A concepção da especialista Ana Maria Mello (BRASIL, 1996), sobre o que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil, parte do pressuposto de que as instituições de cuidado e Educação Infantil coletivas podem ser espaços privilegiados de socialização e aprendizagem para as crianças partindo do princípio de que o trabalho esteja adequadamente organizado, no sentido de assumir a função social de educar e cuidar de crianças.

Mello (BRASIL, 1996), defende o termo psicopedagógico como sendo o mais adequado por se tratar de currículos de tempo integral e por se referir a faixa etária de três meses a três anos, pois para a autora esse termo explicita melhor a necessidade de se considerar as características do sujeito que aprende. Defende a opção pela aprendizagem significativa, ou seja, definida como globalizada. A mesma autora apoia a ideia de currículo aberto, pois o mesmo confere grande importância às diferenças individuais, nos contextos social, cultural e geográfico onde se aplica o programa pedagógico. Nesse sentido, Mello (BRASIL, 1996), diz que a proposta pedagógica deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, fornecendo caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações possíveis e às especificidades regionais.

Já para Kramer (1996), não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, tendo em vista que entende currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível. Para a autora, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, assim como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua efetivação. Para autora toda a proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada e que toda proposta contém uma aposta, uma proposta pedagógica demonstra sempre os valores que a integram, e precisa estar diretamente ligada à realidade a que se direciona, deixando explícitos seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus maiores problemas.

A apresentação da síntese das ideias que foram expressas pelas especialistas aqui citadas, demonstra que definir o currículo ou proposta pedagógica não é uma tarefa fácil. Tendo em vista a polissemia da palavra currículo, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos.

É perceptível, a partir dos textos lidos, que as autoras fazem diferentes escolhas relativa aos termos, e que apesar de reconhecerem a similaridade entre eles, buscam estabelecer diferenciações para com os mesmos. Embora encontradas diferenças nas conceituações, existem pontos em comum entre as ideias das especialistas. Por exemplo, as autoras Machado, Mello, Kramer (BRASIL, 1996), consideram importante que o currículo, a proposta ou o projeto, evidenciam claramente os valores e as concepções, principalmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, a família e a comunidade. Outro exemplo é o consenso entre as especialistas no que diz respeito à natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e a necessidade de que em sua elaboração e implementação exista uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos.

Para apresentar uma melhor compreensão do que é Projeto Político-Pedagógico busquei os estudos de Ilma Passos Veiga (1995, 2009). No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim “projectu”, que no Houaiss dicionário da Língua portuguesa significa: Plano; planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa. Ainda segundo Veiga (2009; 1995), o projeto busca um caminho, uma direção e se refere a um exercício intencional, com sentido claro, com um compromisso delimitado no coletivo. Portanto, todo o Projeto Pedagógico, é também político, devido o mesmo estar comprometido com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Significa que o político e o pedagógico são inseparáveis e, assim, o projeto político-pedagógico será considerado como um processo contínuo e permanente de reflexão e discussão dos problemas existentes na escola e da busca por possibilidades viáveis à efetivação de sua intencionalidade que deverá ser constitutiva. Sendo assim

O Projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade (VEIGA, 1995, p.14).

Nesse sentido, cabe ressaltar que o PPP, procura uma organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. É necessário compreender que o projeto político-

pedagógico da escola dará indicações fundamentais para a organização do trabalho pedagógico, incluindo assim o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Para autora, a construção do projeto implica em planejar o que se tem intenção de fazer e/ou realizar no contexto da escola. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico vai muito além de um simples conjunto de planos de ensino e atividades diversificadas, é construído e vivenciado a todo instante, por todas as pessoas envolvidas no processo educativo da escola.

Veiga (1995) define, em seus estudos, os princípios norteadores do projeto político-pedagógico da seguinte maneira:

- a) Igualdade de condições para acesso e permanência na Escola.
- b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio posto ao projeto político-pedagógico da escola é o de oportunizar qualidade para todos.
- c) Gestão democrática que é um princípio consagrado pela constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.
- d) Liberdade que é outro princípio constitucional e está sempre associado à ideia de autonomia.

Nesse sentido, Veiga (1995), diz que a qualidade do ensino ministrado na escola que garanta seu sucesso perante a tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país estão relacionadas intimamente com a formação inicial e continuada, condições de trabalho, recursos didáticos, físicos, materiais, de dedicação integral à escola e de remuneração. São estes elementos indispensáveis à profissionalização do magistério. É nesse sentido que

A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1995, p.22).

É necessário compreender que a construção do projeto político-pedagógico passa a ser um mecanismo de combate à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, permitindo a não dependência dos órgãos controladores e de administração central e

autoritária. A autora traz à reflexão uma análise dos elementos que constituem a organização e propiciam contribuições significativas para a construção do projeto político-pedagógico. Ela aponta, então, para sete elementos básicos, que são eles: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

De acordo com a autora, é fundamental que os educadores tenham clareza das finalidades de sua escola, buscando refletir sobre a ação educativa que exerce embasada nas finalidades e objetivos que ela define e que estão diretamente ligados aos resultados intencionalmente pretendidos e almejados. Após elencadas essas finalidades, elas irão gerar questões e essas questões vão gerar respostas e novas indagações por parte da equipe diretiva, dos professores, dos pais, alunos e funcionários. É a partir desse exercício de análise que todos os envolvidos serão identificadas as finalidades que precisam ser reforçadas, detalhando coletivamente as finalidades para atingir o objetivo fim que é a cidadania.

Ao pensar sobre currículo como tudo o que acontece nas escolas, relacionando-o a conteúdos, relações sociais, conhecimentos de fora da escola, manifestação cultural, pode-se dizer que o currículo vai além de uma lista de conteúdos, sendo ele uma maneira de ter acesso ao conhecimento. Como diz José Gimeno Sacristán (2008), o currículo não pode esgotar seu significado em algo estático, mas sim através de condições em que possa se realizar e se transformar em uma maneira particular de entrar em contato com a cultura. Ainda de acordo com o autor

O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2008, p. 15).

Em direção semelhante, quase uma década antes, Maria de Fátima Cóssio (1999), diz que

Os debates acadêmicos, as teorizações sobre o currículo só terão sentido se houver vinculação com as práticas escolares, se as reflexões fizerem parte da escola, não reduzidas a prescrições de como trabalhar o currículo, mas configurando-se em uma abordagem contextualizada. (CÓSSIO, 1999, p.53).

Nesse sentido, todas as relações que ocorrem na escola não são ações isoladas, fazem parte do currículo, pois as práticas que ocorrem dentro da escola estão diretamente ligadas a esse currículo pensado e organizado para esse espaço, dentro das concepções de cada comunidade escolar.

O planejamento do currículo inclui a organização de uma série de elementos que vão enriquecer o universo da escola infantil. Questões como a rotina, o tempo, o espaço, os materiais disponíveis, os brinquedos devem permear todo o desenvolvimento das atividades junto às crianças. Em 1994, em um texto encomendado pelo Ministério da Educação, Zilma de Oliveira esclarece que

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato. (OLIVEIRA, 1994, p. 168).

Estudos realizados a pedido do Ministério da Educação a especialistas do Currículo e do Projeto Político-Pedagógico apontam que ao realizar o planejamento curricular, necessariamente, irá implicar na escuta do outro, ou seja, escutar todos os profissionais e incluindo a comunidade, problematizando todos os aspectos relacionados ao fazer pedagógico e as concepções que o norteiam.

Em suas pesquisas, Sacristán (2008), diz que, se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas (currículo concluído), não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura. O que vem ratificar os estudos realizados durante a década de 1990 do século passado.

De acordo com Kramer (1994), para que a função pedagógica com as crianças se efetive na prática, é necessário que as mesmas sejam vistas como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs, considerando as diferentes características, tais como: história de vida, região geográfica, classe social, etnia e sexo, sem ignorar as diferenças. Assim trabalhar os conflitos que poderão surgir é um dever, saber como trabalhar de maneira que sejam discutidos e explicitados às crianças, garantindo sua inserção social de maneira construtiva. Desenvolvendo a autonomia, identidade, o espírito de cooperação e solidariedade com os outros.

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil, precisa cumprir seu papel principal, que é o de desenvolver a criança como um todo. Tendo como pressuposto no trabalho com EI, a concepção da criança como sujeito de direitos, sendo necessário garantir que elas tenham esses direitos garantidos, a partir de propostas pedagógicas, orientadoras das ações das instituições e definidoras dos objetivos que se pretendem para o desenvolvimento de meninos e meninas que nela(s) serão educados e cuidados. Nesse sentido, o currículo de acordo com o Ministério da Educação (2009), fica entendido como sendo aquele que define as práticas

educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio as relações sociais que se travam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças.

“O currículo na Educação Infantil deve ter o objetivo de reunir práticas que busquem, articular, experiências e saberes das crianças, com os demais conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, em que essas práticas deverão ser efetivadas a partir das relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os professores, afetando, assim, a construção de suas identidades. Essas práticas devem ser reunidas de maneira intencional, planejadas e constantemente avaliadas. Deverão servir para estruturar o cotidiano das Instituições de Educação Infantil, levando em consideração a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009b).

Considerando o que diz o parecer nº 20/2009b, a proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil, deve ter como objetivo principal, proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Garantindo a todos o acesso ao processo de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com outras crianças. Neste sentido, as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidar como algo indissociável ao processo educativo. As práticas pedagógicas devem ocorrer sem a fragmentação da criança nas suas possibilidades de viver experiências. Entender essa indissociabilidade é dar condições às crianças para que possam explorar o ambiente de diversas maneiras, seja manipulando diferentes materiais ou objetos da natureza, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, construindo sentidos pessoais e significados coletivos, vão, assim, constituindo-se como sujeitos e se apropriando de um modo singular de agir, sentir e pensar no mundo.

De acordo com Oliveira (2010), o currículo definido nas diretrizes, tem como foco a ação mediadora da instituição de Educação Infantil e articuladora das experiências e saberes das crianças. Pode de modo, inovador, avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil, unidades essas que no seu cotidiano requerem a organização de diversos aspectos como: os tempos de realização das atividades, os espaços em que elas acontecem, os materiais disponíveis e, principalmente, a maneira de os professores exercerem seu papel. Essa organização deve seguir os princípios e condições apresentados pelas diretrizes. Ainda de acordo com a mesma autora, a criança precisa ser vista como centro do planejamento curricular, sendo considerada um sujeito histórico e de direitos,

que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

De acordo com Oliveira (2010), elaborar um currículo que transcenda a prática pedagógica centrada no professor e que trabalhe, sobretudo, a sensibilidade do mesmo, com o objetivo de que haja uma maior aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto que é para a autora o grande desafio. Nesse sentido, a preocupação básica do professor deve ser a de garantir às crianças oportunidades de interação com crianças da mesma idade, tendo em vista que eles aprendem coisas significativas e diversas daquelas apreendidas no contato com adultos ou crianças mais velhas.

Para orientar as IEI dentro de uma perspectiva de interação entre as crianças e os adultos, e garantir que os objetivos gerais da EI sejam atendidos, a Resolução N° 5 de 17/12/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 3º, orienta que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios

Éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos – dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b).

Para tanto, é necessário que o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes assim, a participação em diversificadas experiências, organizando um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes que desafiam que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima, nem promover competitividade. Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade da criança. (BRASIL, 2009b).

A Organização do Currículo na Instituição de Educação Infantil

“A elaboração do currículo de Educação Infantil é realizada de diferentes maneiras. Em alguns casos, esses currículos aparecem de forma mais sistematizada, e em outros, não chega a ser detalhado nem no que deveria ser fundamental para o desenvolvimento infantil” (SALLES & FARIA, 2012, p.75). Em cada formato de organização do currículo estão refletidas as concepções de Educação Infantil, de criança, de desenvolvimento e aprendizagem, em alguns momentos coerentes com as perspectivas apontadas pela legislação. Nesse sentido, e de acordo com as autoras Fátima Salles e Vitória Faria (2012)

[...] as instituições de EI, organizam seu trabalho por áreas do conhecimento, baseadas em livros didáticos, datas comemorativas, por projetos, por unidades de estudo, campos de experiência, mesclando assim diversas categorias. (SALLES & FARIA, 2012, p.75).

Para as autoras acima citadas, é essa indefinição ou essa diversidade na forma de, historicamente, estruturar o currículo na Educação Infantil, que deflagra até então a inexistência de diretrizes claras que definam uma identidade para essa etapa da Educação Básica, tão fundamental na vida das crianças. Cabe frisar que embora em 1999 existisse diretrizes de estruturação do currículo infantil, o que acabou prevalecendo foi o RCNEI, que serviu como uma referência para a elaboração dos currículos das IEI e passou a ser visto e amplamente utilizado como se fosse uma determinação legal. Essa prevação ocorreu talvez pelo caráter prescrito que o documento possuía na época.

Foi em 2009, a partir da revisão e atualização das DCNEI, que houve uma reestruturação nas orientações para elaboração do currículo para crianças de 0 a 5 anos, no seu artigo 3º, as DCNEI/2009, trazendo a concepção de currículo na Educação Infantil como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, Kramer (1987), entende que a luta pela democratização da educação se coloca em duas instâncias. A primeira é a garantia do acesso a todas as crianças de 0 a 6 anos, a uma educação que não seja compensatória, pois esta simplesmente antecipa a marginalização e a discriminação das crianças das classes sociais dominantes. E a segunda instância é a garantia de que a ação pedagógica seja diversificada e leve em consideração as

condições reais de vida das crianças, buscando garantir o verdadeiro aprendizado e acreditando em suas possibilidades.

Sobre a estrutura organizacional, Veiga (1995), aponta que a escola de forma geral está organizada em dois tipos básicos de estruturas: a administrativa e a pedagógica. A primeira está relacionada à gestão de recursos humanos, de estrutura física e arquitetônica do estabelecimento escolar. É responsável por equipamentos, materiais didáticos, mobiliário, limpeza e dependências escolares etc.

A segunda, ou seja, a pedagógica tem o objetivo de organizar as funções educativas para que a escola cumpra de maneira eficiente suas finalidades, as interações políticas, as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e as de currículo.

Segundo a mesma autora, avaliar a estrutura organizacional tem o sentido de questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola, que por sua vez dificulta a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Nesse sentido, é necessário quebrar paradigmas e estabelecer relações que definam finalidades comuns e novas formas de organização das estruturas administrativas e pedagógicas, para melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende, assumindo sua marca, preparando e organizando no coletivo seu projeto político-pedagógico, e, assim, proporcionando a construção de uma nova forma de organização.

O terceiro elemento básico que Veiga (1995), discorre é sobre o currículo, que ela identifica como elemento constitutivo da organização escolar. Currículo como construção social do conhecimento, como organização do conhecimento escolar. Durante a organização curricular é preciso levar em conta que o currículo não é um instrumento neutro, pelo contrário, expressa uma cultura, e, portanto, não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. Para a autora, a escola deve buscar novas formas de organização curricular, deixando de lado aquelas que são identificadas como organização hierárquica e com conhecimento escolar fragmentado, buscando estabelecer uma relação aberta que se inter-relacione em torno de uma ideia integradora, ou seja, currículo integração. Este tem o objetivo de reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, buscando associá-las de maneira mais ampla.

Para a autora, orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica em clarificar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo e de ser humano, como uma pessoa propensa a aderir papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive.

Como quarto elemento a autora traz o tempo escolar, um dos elementos que constitui a organização do trabalho pedagógico. Começando pelo calendário escolar que determina todos os acontecimentos durante o ano letivo, desde início e fim, como os demais momentos que permeiam todos os períodos escolares em que o ano se divide. Posteriormente, o horário escolar vai fixar, determinar as divisões dentro da escola, seja ela na Educação Infantil ou nas demais modalidades, cada uma com sua especificidade.

O quinto elemento citado pela autora é o processo de decisão que deve estar diretamente ligado à realização de objetivos educacionais e de acordo com os interesses da população, prevendo assim mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de tomada de decisão.

O sexto elemento são as relações de trabalho, para a autora, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico as relações de trabalho dentro da escola deverão estar centradas em atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, se contrapondo à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

O sétimo e último elemento que a autora cita é a avaliação. Para a autora, a avaliação do projeto político-pedagógico, pressupõe uma visão crítica, iniciada a partir da necessidade do conhecimento da realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, suas relações, suas mudanças e que luta para indicar ações alternativas, ou seja, criação coletiva. Sendo que a “avaliação deve ser diagnóstica, dinâmica e que reproduz uma direção ao exercício dos educadores e dos educandos” (VEIGA, 1995, p.31).

No que diz respeito especificamente a Educação Infantil, as DCNEIs no art. 9º definem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que

- I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. Favoreçam a imersão das crianças na diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas dos vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

- V. Ampliem confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar;
- VII. Possibilitem experiências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. Promovam a interação, o cuidado, a preservação, e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e mediáticos. (BRASIL, 2009b).

As crianças interagem desde o momento que chegam às IEIs e é nas interações que elas estabelecem com as pessoas e com os ambientes que vivenciam experiências diferentes e diversas. Essas experiências podem formá-las ou distorcê-las, tais como: experiências lúdicas, estéticas, de aconchego, de respeito, de autonomia, de cooperação, de leitura, entre outras, ou podem, por outro lado, vivenciarem experiências de submissão, de discriminação, de treinamento, de reprodução passiva, de competição e desrespeito. “Todas essas experiências deixam marcas e transformam pessoas, afetando o modo de ser, de conviver e de aprender, influenciando na autoconfiança, autoestima, sendo assim decisivas para a formação da identidade da criança”. (FARIA & SALLES, 2012).

Muitas vezes essas experiências são propostas de forma inconsciente pelos profissionais da instituição, o que deixa clara a falta de planejamento e organização das práticas. Nesse sentido, é fundamental que a IEI tenha claro seu papel e que deve haver reflexão por parte dos profissionais que nela atuam sobre as experiências e práticas propostas no dia-a-dia da IEI. As propostas para o currículo devem ser intencionalmente selecionadas, planejadas e organizadas, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

As DCNEIs no seu artigo 7º, inciso V dizem que

[...] a Proposta Pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, [...] Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação

etária, socioeconômica, étnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009b, p 2).

“Trazer para a prática cotidiana essa função sociopolítica em uma IEI não é uma tarefa fácil. É um desafio e tanto, tendo em vista que as questões relacionadas à natureza e à cultura não se encontram delimitadas, não existindo assim limites em relação à sua abrangência. Essas experiências são *interdisciplinares* e até *transdisciplinares*², fornecendo conteúdo para outros campos de experiência”. (FARIA & SALLES, 2012) (Grifo meu). Nesse sentido, para que o desenvolvimento do trabalho pedagógico tenha sucesso, é necessário articular o objeto do conhecimento, a criança e o professor mediador.

Pode-se dizer que um currículo não existe sem um professor. Da mesma maneira que o currículo molda o professor, as práticas dos professores traduzem o currículo. Conforme o excerto acima o currículo tem a ver com a cultura à qual as crianças têm acesso e o professor é quem pode analisar o que é de mais significativo e substancial dessa cultura para estimular as crianças. Assim, o papel de mediador, para esse mesmo autor, é uma ideia de mediar que está diretamente ligada a perceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, ou seja, o encarregado do crescimento e desenvolvimento do currículo.

Um das formas de concretizar o currículo no dia-a-dia de uma IEI é a partir das escolhas metodológicas do professor.” Essas escolhas estão diretamente ligadas às concepções, atitudes, procedimentos, estratégias e ações, que podem levar o professor a assumir um papel de mero transmissor de conhecimentos, sendo ele o centro do processo e não a criança. Por outro lado, pode assumir o papel de mediador, sendo aquele que ajuda as crianças a se desenvolverem, oportunizando a reflexão sobre seu processo de aprendizagem, sobre seu lugar no mundo. Atitudes que podem levar o professor a uma prática centrada na criança, dando visibilidade às diferentes formas de manifestação no dia-a-dia delas, oportunizando aprendizagens e interações “(FARIA & SALLES, 2012).

As autoras Fátima Salles e Vitória Faria (2012), trazem importantes questões a serem pensadas pelos professores, uma reflexão que deve ser feita por todos os envolvidos na educação de crianças. Parafraseando as autoras supracitadas, através da reflexão, indagamos: queremos que os meninos e meninas que estamos formando sejam consumidores passivos de

² Cabe destacar que as autoras Frias & Salles (2012) não conceituam transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. As mesmas não utilizam conceitos para nenhum dos termos, mas pode-se utilizar como conceito pedagógico que interdisciplinar é quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e transdisciplinar significa mais do que disciplinas que colaboram entre si, ou seja, mais profundamente integradora.

conhecimentos prontos que são transmitidos? Ou queremos que se tornem pessoas críticas e produtoras de novos conhecimentos? Queremos contribuir para submissão como em outras décadas ou para autonomia? Para a inibição do imaginário e da criatividade ou para a invenção e criação de diferentes maneiras de se relacionar com o mundo, com a cultura e a natureza? Nesse sentido, é fundamental que as formas de trabalhar estejam apoiadas em um planejamento estruturado a partir da observação do dia-a-dia das crianças, dos interesses e necessidades e da avaliação cotidiana do trabalho realizado. Sendo as formas de trabalhar coerentes com as concepções definidas nas Propostas Pedagógicas das instituições, sobre sociedade, homem, criança, educação, desenvolvimento e aprendizagem, buscando estratégias que garantam coerência entre teoria e prática, promovendo entre as crianças atitudes cooperativas e de solidariedade. Nesse sentido, o currículo da instituição estará em articulação com o PPP.

De acordo com Veiga (2009), é a partir da LDB (Lei nº9.394, de 1996), que determina uma prescrição legal em que a escola tem a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico, artigo 12, inciso I, em que está previsto que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996a).

Para a autora, a proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola, e o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto. Partindo desses pressupostos, fica evidente que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo, é tarefa da escola. Nesse sentido, é fundamental que exista uma reflexão a respeito da concepção de educação e sua relação sobre o sujeito a ser formado, a questões ligadas à cidadania, ao trabalho e a consciência crítica. Sendo assim

A ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. (VEIGA, 2009, p. 163).

Para tanto, a autora afirma que, para que a escola seja espaço e tempo de inovação, investigação e se torne autônoma, é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico em que a construção de sua identidade, seja algo possível, e, sendo assim, exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e a participação (VEIGA, 2009).

Pensar um PPP como ação consciente e organizada, de acordo com Veiga (2003), exige que se rompa com a segregação dos diferentes segmentos da instituição educativa e também com a visão burocrática, concedendo-lhes dessa forma a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica. Para a consolidação de um PPP que garanta servir a toda comunidade escolar, ele precisa estar alicerçado sob a ótica da inovação emancipatória e edificante. Veiga (2003), coloca com clareza os objetivos pretendidos quando a IE se utiliza dessa perspectiva, e traz consigo

[...] a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo. O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. (VEIGA, 2003, p. 275).

Para a autora, esse processo de elaboração de um PPP, alicerçado na perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática, que conta com a participação efetiva de todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar. Dessa forma, ficam comprometidos em acompanhar todo o processo, mas, acima de tudo em estar presentes nas escolhas das trilhas que a IE irá seguir. Sendo assim, os erros e acertos, caminhos e descaminhos serão de responsabilidade do todo e não mais das equipes diretivas e esse todo será responsável por atender o interesse da maioria. Nesse sentido, a autora coloca em pauta que para a IE modificar sua própria realidade é necessário apostar em novos valores, mudar paradigmas, deixar de lado a padronização, a dependência, o isolamento, o individualismo, o autoritarismo e a qualidade total. Faz-se necessário substituir estes por outros, desde que tragam melhorias e evolução como a singularidade, a construção da autonomia, o coletivo e a participação, a gestão democrática, inovação e, por fim, a qualidade para todos. É relevante salientar a importância de uma proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico estruturados para dar suporte às práticas pedagógicas que valorizem a criança em suas mais diversas especificidades. Mas, antes de tudo, é necessário fazer a pergunta: o que é uma proposta pedagógica? Para responder a esta questão destaque Kramer (1994), que parte do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho e não um lugar. Para Márcia Teixeira Sebastini (2003, p. 61), um caminho a ser construído, que tem uma história que precisa ser contada, trazendo junto seus valores, dificuldades enfrentadas. Problemas que precisam ser superados, desejos e vontades, em que cada IE tem sua própria história e, por isso, deverá ter sua própria proposta pedagógica, construída com a participação efetiva de

todos os envolvidos: crianças, professores, profissionais não-docentes, famílias e comunidade em geral.

Sebastini (2003), explicita que um dos princípios fundamentais para compreensão e elaboração de uma proposta pedagógica ou projeto pedagógico é que ele é um processo, um caminho e, por isso, não é um documento terminado, precisa estar sempre sendo revisto e reescrito. Geralmente, na primeira parte de uma proposta pedagógica ou projeto pedagógico é feita uma apresentação da realidade, como um diagnóstico que retrata com detalhes a IE. É por meio da proposta pedagógica que serão definidas as direções, ou seja, para onde se quer caminhar e quais princípios seguir. No parecer do CNE/SEB – Nº. 20/2009b, a prática dos professores junto às crianças, as experiências vivenciadas com elas, garantem excelentes oportunidades de um desenvolvimento pessoal e profissional. Atividades realizadas com os pequenos, como brincar, contar histórias, conversar sobre os mais diferentes temas, promove o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesma, estimulando a autoconfiança e os interesses pessoais, ampliando as possibilidades do professor, em compreender e responder às iniciativas infantis. É através desse ambiente de aprendizagem, que o professor cria, recria, testa, contesta, afirma, questiona, confirma e transforma suas concepções, práticas e metodologias utilizadas.

Ao realizar esse primeiro momento da análise documental, das fontes que servirão de base para compreender como ocorre a construção e organização do Currículo, bem como, todo um conjunto de práticas que identifiquem a missão da escola para com os alunos e a comunidade que a circunda, percebe-se que a escola possui autonomia para criar, recriar, organizar, reorganizar, identificar objetivos sob uma perspectiva emancipatória. Dito isto, pensamos no currículo sendo um documento vivo e que deve estar em constante movimento, reinventando-se com os problemas e dificuldades que por ventura venham interferir no diálogo e na promoção de uma educação pública gratuita e de qualidade para todas as etapas da Educação Infantil.

CAPÍTULO III

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Apresento aqui os caminhos percorridos durante a pesquisa, os pressupostos metodológicos utilizados para seu desenvolvimento, os instrumentos utilizados para coleta de dados que foram os questionários, os PPPs selecionados das Escolas de Educação Infantil e as DCNEIs são documentos que complementam os dados presentes nos questionários que foi a o modo encontrado para realizar a observação direta e extensiva, através junto as pesquisadas.

Nesse sentido, a pesquisa é cunho qualitativo e também quantitativo. Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. [...] A investigação qualitativa, em educação, é frequentemente entendida como naturalista, pois, o investigador frequenta os locais em que se verificam os fenômenos que lhe interessam. Essa abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a visão de que nada é comum, trivial. Onde tudo pode se transformar em pistas, permitindo estabelecer uma compreensão mais clara do objeto de estudo (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16-17).

Para Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a quem pertencem. Neste caso foram às escolas de Educação Infantil, suas particularidades, a comunidade em que estão inseridas, a faixa etária, o número de crianças atendidas, enfim, tudo o que envolvesse a realidade de cada escola a ser pesquisada.

Com o intuito de realizar uma análise sobre o processo pelo qual ocorreu a implementação das DCNEIs através dos PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé/RS, documentos que foram solicitados à Secretária Municipal de Educação, juntamente com autorização para realizar a pesquisa. Elencou-se como problema Compreender de que forma as EMEIs de Bagé adequaram seus PPPs as novas Diretrizes. Nesse sentido, visamos compreender os pressupostos teórico-metodológicos que direcionaram

a construção do PPP das EMEIs pesquisadas, verificando quais os aspectos das diretrizes se encontram no documento oficial da escola, bem como, discutir a importância das DCNEIs para o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Para tanto, o presente trabalho está alicerçado em uma abordagem de pesquisa qualitativa e desenvolveu-se por meio da análise documental e da aplicação de questionários

Os dados “qualitativos” são importantes na construção do conhecimento e, também eles, podem permitir o início de uma teoria ou sua reformulação, refocalizar ou clarificar abordagens já consolidadas, sem que seja necessária a comprovação formal quantitativa. (MINAYO, 1996, p. 96).

Para Maria Cecília de Souza Minayo (1996), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada. Pois, responde a fatores e questões muito particulares, que objetivam trabalhar com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais entranhado das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Menga Ludke e Maria Elisa Dalmazo Afonso de André (2012), a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, tendo em vista que o pesquisador ao estudar um determinado problema, busca identificar como o mesmo se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano.

Durante o processo da análise dos documentos neste caso os PPPs e as DCNEIs em que foram utilizadas tabelas que ajudaram a configurar os dados recolhidos, alguns quantitativos no que se refere a faixa etária das pesquisadas, questões de gênero, tempo de serviço na rede municipal de ensino, tempo de experiência com Educação Infantil e tempo de atuação na gestão escolar.

As demais questões estão relacionadas aos estudos das DCNEIs que foram analisadas posteriormente a coleta, sistematização e análise dos PPPs e das perguntas presentes nos questionários que buscaram compreender como ocorreu a implementação das novas DCNEIs nos PPPs das Escolas municipais de Educação Infantil de Bagé/RS.

Ao iniciar a análise, num primeiro momento foi feita uma leitura detalhada dos documentos a serem analisados, ou seja, os PPPs das escolas e as novas DCNEIs. Ao analisar os PPPs utilizei tabelas que também ajudaram na tabulação de dados em relação à organização dos mesmos, buscando identificar semelhanças e diferenças entre eles.

Dando continuidade ao processo de análise, fiz a leitura das diretrizes procurando identificar quais pressupostos teórico-metodológicos estavam presentes nos PPPs e que eram orientações das diretrizes para a organização ou readequação das propostas pedagógicas das

escolas de educação infantil, pois, era uma exigência do MEC. Tendo em vista que o objetivo da normativa é o de estabelecer que as DCNEIs “sejam observadas na organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil e devem servir como orientadoras das políticas públicas, da elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, p.11).

O segundo procedimento de coleta de dados foi realizado por meio da realização de questionários semiestruturados. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas que deverão ser respondidas por escrito. Sem a presença do pesquisador, o questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, entregue a equipe diretiva de cada Escola de Educação Infantil que já tem seus PPPs aprovados pela SMED.

O instrumento de coleta de dados utilizado nessa pesquisa – questionário – possuía sete questões abertas e cinco questões fechadas. Devido ao trabalho ter um cunho qualitativo, os questionários constituem-se majoritariamente de questões abertas, pois, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 209), “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado”.

As questões fechadas foram utilizadas com o objetivo de coleta de dados quantitativos, tais como: faixa etária, gênero, tempo em cargo ou função, entre outros. Foram entregues 16 questionários para as escolas com os PPPs aprovados. Juntamente com o questionário foi entregue uma carta, explicando o objetivo da pesquisa e sua importância para EI municipal e o termo de consentimento. Os questionários retornaram para a realização da análise no final do mês de dezembro de 2016.

Além dos questionários, foi utilizado como procedimento metodológico a análise documental, em que foram analisados os dezesseis PPPs das Escolas de Educação Infantil do município de Bagé e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs. Para ter acesso aos Projetos Políticos-Pedagógicos das EMEIs, encaminhei um documento, solicitando à Secretária Municipal de Educação, autorização para analisar os PPPs das Escolas com o intuito de realizar parte da pesquisa. Para as autoras Ludke e André (2012), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE & ANDRÉ, 2012, p.38).

Os eixos de análise elencados foram realizados em forma de artigos científicos a serem submetidos a revistas com o intuito de publicar as análises realizadas sobre o material coletado. Nesse sentido, os eixos de análise são:

1. As Propostas Pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de Bagé-RS: Um olhar para a implementação das DCNEIs.
2. A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil para o trabalho pedagógico.
3. Os pressupostos Teórico-metodológicos presentes nas Propostas Pedagógicas das escolas de Educação Infantil de Bagé/RS.

Esses três eixos descritos acima foram realizados em forma de artigos. Nos mesmos, cada qual com sua especificidade, buscamos trabalhar identificando como as DCNEIs estão presentes ou não, nos documentos das escolas aqui pesquisadas.

Os questionários foram entregues para as gestoras das escolas durante o segundo semestre de 2015. Na ocasião, foi realizada uma conversa com as professoras sobre o assunto da investigação para que elas se ambientassem sobre o tema presente no instrumento da coleta de dados.

Os questionários aplicados foram entregues via Secretaria de Educação e com data marcada para devolução do instrumento de investigação. Todos os documentos recebidos foram catalogados, de forma, a explicitar dados condensados relativos aos questionamentos que estavam presentes no questionário. Todos eles possuem termo de consentimento concordando voluntariamente na participação da pesquisa, sem ônus para qualquer uma das partes. Além disso, os documentos foram separados e tabulados por sexo, faixa etária, formação, função ou cargo, tempo de atuação na função atual, tempo de atuação na Educação Infantil, conhecimento sobre as DCNEIs, o olhar da equipe gestora das EMEIs sobre a importância das DCNEIs no trabalho pedagógico, elaboração dos PPPs nas IEIs e os pressupostos teórico-metodológicos orientadores da proposta pedagógica da escola.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. As autoras afirmam que os documentos constituem uma fonte poderosa na qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações ou declarações do pesquisador. Segundo as mesmas autoras, são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Neste caso incluem-se leis, normas, pareceres, cartas, memorandos,

diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas, entre outros (LUDKE & ANDRÉ, 2012, p.38). Para realizar a análise nos PPPs, criei um roteiro com orientações claras do que foi possível compreender e verificar, tendo as DCNEIs como norteadoras do processo de análise.

Com relação à coleta de dados, a pesquisa foi realizada nas dezesseis Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs do município de Bagé, que atendem crianças de 0 a 5 anos e estão com seus PPPs aprovados pela SMED. Cabe ressaltar que, a partir da Lei 12.796/2013, que estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças com quatro anos de idade na Educação Infantil, as crianças antes atendidas nas EMEIs na faixa etária de 4 e 5 anos passaram a ser atendidas, em sua maioria, nas Escolas de Ensino Fundamental – EMEFs³. Os sujeitos do presente estudo são as supervisoras e/ou diretoras que atuam na equipe gestora das Escolas selecionadas, ou seja, dezesseis desses profissionais responderam ao questionário.

Os dados apresentados nos quadros abaixo foram utilizados como forma de delimitar quantos e/ou quais os PPPs estariam adequados aos objetivos da investigação, no que tange aspectos relacionados ao período de implementação das DCNEIs.

Apresento, no quadro número 1, as especificações de atendimento, o tempo de existência dessas Escolas, o bairro onde estão inseridas, número de crianças atendidas. No quadro número 2, o andamento dos PPPs pelas escolas, alguns ainda, em construção e outros passando por revisões. Este trabalho de análise e aprovação dos PPPs das escolas é realizado pelo setor de Gestão da SMED e não tem a participação de nenhum integrante do setor de Educação Infantil da secretaria, considero um dado fundamental de ser explicitado, tendo em vista que se tratam de escolas de Educação Infantil, conforme podemos perceber no quadro a seguir:

Quadro 1: Caracterização das escolas municipais de Educação Infantil em Bagé

Nº.	ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	BAIRRO	ANO DE INAUGURAÇÃO
1	EMEI Anna Mógliã	44	Santa Thereza	2015
2	EMEI Anelise A. Ravazza	90	Passo das Pedras	1985
3	EMEI Conceição Moreira	29	Kenedy	2001
4	EMEI Dr João de Deus	185	Prado Velho	1985

³ O atendimento das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, realizado em sua maioria nas Escolas de Ensino Fundamental – EMEFs, é uma opção da SMED do município de Bagé, para garantia de oferta de vagas na creche, ou seja, crianças de 0 a 3 anos, nas Escolas de Educação Infantil – EMEIs.

5	EMEI Dr Penna	89	Centro	2012
6	EMEI Filomena Kalil	94	Stand	1986
7	EMEI Frederico Petrucci	211	Getúlio Vargas	2011
8	EMEI Julieta V. Balestro	101	Castro Alves	2005
9	EMEI Luiz Maria Ferraz	177	Cohab	1998
10	EMEI Lions Club Solidaried.	42	Habitar Brasil	2012
11	EMEI Manoelinha Araújo	105	Arvorezinha	1985
12	EMEI Maria Alves Peraça	87	Floresta	2007
13	EMEI Marianinha Lopes	183	Centro	2013
14	EMEI Nossa Sra do Carmo	89	Centro	1986
15	EEI Pequenino V. de Paulo	36	São Bernardo	1993
16	EMEI Profª Iria de Jesus	156	Pedra Branca	1984
17	EMEI Professor Análio	38	São Martin	1999
18	EMEI Senador Darcy Ribeiro	110	Morgado Rosa	2008
19	EMEI Tanisa França Budó	83	Camilo Gomes	1985
20	Tia Scylla	85	Parque Marília	1982
21	Zeze Tavares	81	Centro	2007
22	Zita Ferrando Vargas	183	Ivo Ferronato	2010
23	Tupy Silveira	85	Vila Gaúcha	2014

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Bagé, setor de Educação Infantil.

Os dados constantes nos quadros foram recolhidos junto à SMED, a organização dos mesmos foram realizadas por mim.

Ao analisar o período de criação de cada uma dessas escolas de educação infantil, pude perceber que em períodos específicos, a Educação Infantil municipal teve uma maior visibilidade, sendo inauguradas na década de 1980, num período de cinco anos, oito escolas. Na década de 1990, num período de sete anos, apenas duas escolas e nos anos 2000, num período de catorze anos, foram inauguradas doze escolas de Educação Infantil. Pode-se dizer que muito desses avanços devem-se às Políticas Públicas e, principalmente, às diferentes pesquisas realizadas ao longo de décadas, que em sua maioria, como pude verificar, a partir das pesquisas já realizadas para a elaboração do estado da arte, tem o objetivo de discutir, refletir e instigar nos diferentes setores relacionados à educação, uma maior qualidade no atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Ao final do ano de 2015, o município de Bagé conta com 23 Escolas municipais de Educação Infantil, em que treze delas atendem crianças de 0 a 5 anos e as outras dez atendem crianças de 0 a 3 anos.

Quadro 2: Documentos (PPPs) das escolas municipais de Educação Infantil

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	REGIMENTO	PPP	RESPONSÁVEL PELA ANÁLISE
EMEI Anelise Ravazza	APROVADO 2014	APROVADO 2015	ADRIANA
EMEI Conceição Moreira	APROVADO 2013	Tramitando	MARILZA
EMEI Dr João de Deus	APROVADO 2013	APROVADO 2013	RITA
EMEI Dr Penna	APROVADO 2013	APROVADO 2013	JUREMA
EMEI Filomena Kalil	APROVADO 2015	APROVADO 2014	ADRIANA
EMEI Frederico Petrucci	APROVADO 2014	APROVADO 2014	MARILZA
EMEI Julieta Balestro	APROVADO 2013	APROVADO 2015	ADRIANA
EMEI Luiz M. Ferraz	APROVADO 2015	Tramitando	RITA
EMEI Lions Club Solidariidade	APROVADO 2015	APROVADO 2014	JUREMA
EMEI Manoelinha Araújo	APROVADO 2015	APROVADO 2013	ADRIANA
EMEI Maria A. Peraça	APROVADO 2014	APROVADO 2013	JUREMA
EMEI Nossa Senhora do Carmo	APROVADO 2013	Tramitando	MARILZA
EMEI Marianinha Lopes	APROVADO 2015	APROVADO 2014	JUREMA
EEI Pequenino V. de Paulo	APROVADO 2014	APROVADO 2014	MARILZA
EMEI Prof ^a Iria de Jesus Machado	APROVADO 2014	APROVADO 2013	JUREMA
EMEI Professor Análio	APROVADO 2013	Tramitando	MARILZA
EMEI Senador Darcy Ribeiro	APROVADO 2013	Aguardando retorno da escola	JUREMA
EMEI Tanisa F. Budó	APROVADO 2014	APROVADO 2014	ADRIANA
EMEI Tia Scylla	APROVADO 2015	APROVADO 2014	MARILZA
EMEI Tupy Silveira	-	Era EMEF, necessita reformulação	ADRIANA
EMEI Zezé Tavares	APROVADO 2014	APROVADO 2015	JUREMA
EMEI Zita Vargas	APROVADO 2014	APROVADO 2015	MARILZA
EMEI Anna Mógliã	-	Era EMEF, necessita reformulação	BELINHA

FONTE: Secretaria Municipal de Educação no setor de Gestão Educacional, dezembro de 2015.

Ao realizar a pesquisa sobre a Educação Infantil municipal senti a necessidade de saber mais a respeito do município e em que momento surgiu a necessidade das creches, como e quando elas passaram da assistência social para a Educação. Nesse sentido, busquei um pouco sobre a história de Bagé, sua caracterização, população, costumes etc.

Caracterização da Educação Infantil em Bagé

Bagé é uma cidade localizada a sudoeste do Rio Grande do Sul, conhecida como pólo da região da campanha, fica a 380 km da capital, Porto Alegre e a 60 km do Uruguai. O município faz divisa com Dom Pedrito, Hulha Negra, Caçapava do Sul, Aceguá, Pinheiro Machado, Candiota e Lavras do Sul.

De acordo com Viviani Albejaneda⁴ (2010), o seu território foi palco das mais importantes disputas territoriais entre Jesuítas, índios Guaranis, Lusitanos e Espanhóis. Destacam-se dentre esses conflitos, a Guerra Cisplatina, a Revolução Farroupilha, a Revolução Federalista e a Revolução de 1923.

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

O bioma do pampa é um dos principais elementos de caracterização do território do município. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2010 sua população era de 116.794 habitantes, considerando zona urbana e rural. Bagé conta, atualmente, com quatro Universidades, sendo 1 Federal, 1 Estadual, 2 particulares e 1 instituto Federal.

O que se sabe sobre a Educação Infantil municipal, anterior ao tempo em que passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, é proveniente de relatos orais e do testemunho de pessoas que trabalhavam na época, tendo em vista que não existem registros oficiais da história das creches em nossa cidade.

Segundo esses relatos e testemunhos, as creches nasceram em meados dos anos 80 devido à criação dos núcleos habitacionais na periferia da cidade, com o objetivo de atender as necessidades das famílias e das mães que precisavam trabalhar. Nesse período, não havia nada que comprovasse qualquer comprometimento com a formação pedagógica, qualificação de pessoal ou proposta relacionada ao ensinar e aprender. O objetivo basicamente estava relacionado ao cuidado e os recursos eram escassos.

As onze creches existentes faziam parte da Secretaria Municipal de Ação Social (anterior a 2001), em que havia uma coordenadora responsável por visitar as mesmas, revisar diários e encaminhar subsídios para a realização do trabalho. As atividades eram voltadas para recreação e datas comemorativas que norteavam o ensino, não levando em consideração o desenvolvimento da criança como um todo e a participação das mesmas no processo de construção dos saberes.

⁴ ABEJANEDA, Viviani. História de Bagé/RS. Blog. Bagé, 2010. Disponível em <<http://cidadebage.blogspot.com.br/2010/07/historia-de-bage-rs.html>> Acesso em: 20/02/2017.

A partir de 2001, as creches foram transformadas em Escolas de Educação Infantil, ficando vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. Constituindo a 1ª etapa da Educação Básica, as Escolas de Educação Infantil foram estruturadas com referenciais pedagógicos orientados para o pleno desenvolvimento das crianças de 0 a 05 anos, considerado em todos os seus aspectos, atendendo assim as diretrizes da LDB e do Plano Nacional de Educação, bem como a política educacional da gestão 2009/2016.

De acordo com o último levantamento realizado, ou seja, dezembro de 2016, o município de Bagé conta com 23 EMEIs que atendem crianças de zero a 5 anos e 11 meses, 35 EMEFs, sendo que 32 delas tem pré-escola e 04 escolas municipais rurais de Ensino Fundamental – EMREF, que atendem turmas de pré I e II, ou seja, crianças de 4 e 5 anos.

A política educacional para creches e pré-escolas vem sendo pensada desde o ano de 2001 no município, quando as mesmas passaram a ser responsabilidade da Secretaria da Educação. Durante esse período, foram utilizadas as RCNEIs (1998), como documento orientador das práticas nas escolas de Educação Infantil. Desde 2009, com as novas DCNEIs, vem sendo realizados estudos a partir dos textos disponibilizados no site do MEC para consulta pública. Desse modo, as equipes diretivas das EMEIs passaram a se apropriar dos conteúdos e da proposta pensada para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Esse novo ordenamento legal, as DCNEIs são de fundamental importância para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade, alicerçada em concepções que garantem o desenvolvimento integral da criança pequena e a valorização dessa etapa que é fundamental para o processo de desenvolvimento e construção de saberes desde a pequena infância.

Levantamento de Teses e Dissertações

O levantamento foi realizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES e nas reuniões anuais da ANPED, no período de 2009 até 2015. Justifica-se o ano de 2009, tendo em vista a resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e tem a intencionalidade de garantir o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Utilizei como descritores as palavras chave “Educação Infantil”, “Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEIs, Proposta Pedagógica.

Ao realizar o levantamento no banco de Teses e Dissertações da CAPES, pude verificar que, apesar de o tema Educação Infantil aparecer em muitos títulos, poucos têm relação como o meu objetivo de pesquisa, que busca identificar se as EMEIs de Bagé adequaram seus PPPs às novas DCNEIs. Tendo em vista que são muitos os caminhos

percorridos pela Educação Infantil no Brasil e o foco dos trabalhos em sua maioria são aqueles que se relacionam com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, identidade docente, avaliação e inclusão na EI e, por último, a obrigatoriedade de ingresso aos quatro anos de idade. Foram encontrados nove trabalhos cujos títulos se relacionam. Dentre eles destaquei quatro trabalhos que apresento a seguir.

O trabalho de dissertação de Mestrado de Dorcas Tussi, intitulado: **“O Espaço e o Currículo: Conexões e Diálogos sobre as Práticas Pedagógicas no Cotidiano da Educação Infantil”**, defendido em 2011 na Universidade Federal de Santa Maria UFSM. O referido trabalho discute a relação entre espaço e currículo da EI, tendo como fundamento as DCNEI. A pesquisa foi realizada no espaço do Centro de Educação Infantil Municipal - CEIM Alegria, no município de Santa Maria/RS, buscando investigar a implementação das DCNEI neste espaço, a partir das práticas pedagógicas, dos espaços físicos e do currículo da Educação Infantil. Como resultado fica evidente no trabalho realizado que as concepções de criança, infância e Educação Infantil, que estruturam e organizam as práticas pedagógicas, ou seja, as DCNEIs estão presentes no contexto da IEI e contempladas no cotidiano escolar. Este trabalho tem relação com a minha pesquisa, pois, embora investigue apenas uma escola, identifiquei objetivos afins, como a presença das DCNEIs nos documentos que orientam tais práticas.

Outro trabalho de dissertação de Mestrado, que tem relação com minha pesquisa é o de Neusa Esmeria da Silva Fonseca: **“Gestão e Implementação das Diretrizes Oficiais para a Educação Infantil no Município de Patos de Minas – MG”** (1996-2012), 2011 na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Neste trabalho, a autora traz uma pesquisa que busca, no período entre 1996 a 2010, analisar a implementação das diretrizes oficiais para Educação Infantil em Pato de Minas, que orientam como deve ser o trabalho e os espaços em EI. O estudo busca identificar como se deu essa relação de organização de espaços, expansão de atendimento, formação de professores e a integração das creches no sistema de ensino. Nos resultados apontados pela autora, verifica-se que a implementação das políticas para EI que aconteceram no município não se mostraram suficientes para valorizar esse segmento educacional.

O terceiro trabalho é a tese de doutorado de Cláudia Celeste Lima Costa Meneses: **“Educação Infantil: A Interseção entre as Políticas Públicas, a Gestão Educacional e a Prática Pedagógica- Um Estudo de Caso no Município de Itabuna-Ba**, defendido em 2012, na Universidade Federal da Bahia - UFBA. A autora tem por objetivo compreender

como se deu a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional, e a prática pedagógica de EI, no município de Itabuna BA. Destaca os percursos, avanços e entraves da legislação brasileira e das políticas públicas para EI. Relaciona-se com minha pesquisa na medida em que pesquiso até que ponto e de que maneira as políticas públicas para EI estão colaborando ou modificando a visão da EI no Brasil. Nas conclusões, a autora evidencia que, teoricamente, existe uma conexão entre a forma de gestão da EI previstas nas políticas públicas em vigor e a qualidade do processo pedagógico e educacional das crianças. Nas escolas estudadas, existe, na prática, uma desarticulação das políticas públicas, gestão democrática e o fazer pedagógico, comprometendo assim a qualidade e o desenvolvimento da EI.

O último trabalho encontrado foi: **“Educar para o Desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil”**, da autora Eliza Maria Barbosa, defendida em 2008, em Araranquara/SP. Este trabalho de doutorado traz à tona discussões sobre o projeto educacional que subsidia as práticas desenvolvidas nos Centros Recreativos do município de Araranquara com as semelhanças e aproximações das discussões estabelecidas em âmbito nacional e internacional, no que diz respeito ao papel da Educação Infantil. As análises realizadas pela autora, deflagram as deficiências existentes nos documentos que regem a Educação Infantil, neste caso ainda o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. A insuficiência de especificidade colocada sobre o processo de consolidação das etapas de desenvolvimento da Educação Infantil, percebidos também nos documentos, tanto nacionais como internacionais. A ausência de intencionalidade educativa nessa etapa, e nesse sentido a tendência de produção de um currículo para as crianças que se estrutura a partir da fragmentação de suas experiências espontâneas.

Os demais trabalhos, relacionados ao tema Educação infantil, não têm relação com o objetivo da minha pesquisa, embora todos tragam em seus referenciais as DCNEIs. Com temas distintos, além dos já citados anteriormente, foram encontrados nessa pesquisa trabalhos relacionados ao corpo e movimento, por esse motivo limitei a análise apenas sobre esses.

Trabalhos ANPED

Na pesquisa realizada no período entre 2009 e 2015, nas reuniões anuais Científicas de Pesquisa em Educação, ANPED, foram encontrados trabalhos nos GTs 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos e no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, que se relacionam de

alguma forma com o tema de minha pesquisa. Cito abaixo: a reunião, o GT, o título e autor dos trabalhos encontrados.

Na 32ª reunião realizada em 2009 – “Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?” no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, foram encontrados três trabalhos que se relacionam, são eles: primeiro: **“A Pré-Escola vista pelas crianças”** - Rosimeire Costa de Andrade Cruz – Universidade Federal do Ceará - UFC, que tem como foco da pesquisa a rotina de atendimento às crianças de quatro a seis anos de idade, valorizando o olhar da criança sobre essa rotina, que envolvem sentimentos de desejo, decepções, alegrias, etc.

O segundo: **“Entre crianças e alunos: A construção do trabalho Pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos”** - Flávia Miller Naethe Motta – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio e Núbia de Oliveira Santos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, este trabalho teve como objetivo identificar e compreender ações, interações, práticas, valores, conceitos e preconceitos, distribuição de poder, relações de autoridade e diversidade, em 21 instituições: 5 creches, 9 escolas de educação infantil exclusivas - aquelas que atendem unicamente a crianças entre quatro e seis anos, no Rio de Janeiro.

E, por fim, o Terceiro: **“O que é ser criança e viver a infância na escola: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos”** - Arleandra Cristina Talin do Amaral – Universidade Federal do Paraná - UFPR, teve como objetivo compreender, a partir das perspectivas das crianças, o que é ser criança e viver a infância na escola.

Na 34ª reunião realizada em 2011 - “Educação e Justiça Social”- GT 07, encontrei o trabalho: **“O Lugar da creche na Educação Infantil”** - Gabriela Barreto da Silva Scramingnon – UNIRIO, trabalho que identifiquei como tendo relevância para minha pesquisa e que falarei sobre ele em seguida.

No GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, o trabalho: **“Leitura Literária na Educação Infantil: Uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida”** - Luciana Domingos de Oliveira – UFES, que discute o trabalho com a literatura na educação infantil revelando o que tem sustentado teórica e metodologicamente a leitura de gêneros textuais do domínio literário na primeira etapa da educação básica.

Na 35ª reunião realizada em 2012 – “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI”, no GT 07 o trabalho: **“A Vivência em uma Pré-**

Escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças” - Bianca Cristina Correa – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto - USP-FFCLRP e Lorenzza Bucci – USP-FFCLRP.

Os trabalhos citados, embora se relacionem de alguma forma com minha pesquisa, são, os que menos têm relevância, pois tratam de assuntos como a implantação do Ensino de nove anos e o impacto causado sobre a organização do trabalho pedagógico. Abordam como essas alterações afetaram a EI a partir de rotinas inadequadas. Outros buscam compreender a visão das crianças acerca das instituições que frequentam. As práticas pedagógicas, a organização dos espaços, rotinas, regras e tempo dos professores nas IEIs. As políticas públicas educacionais e o impacto causado no cotidiano das escolas. A importância da literatura e da leitura como práticas sociais desde a mais tenra idade. Foi uma tarefa difícil identificar quais teriam maior contribuição tendo em vista o que me proponho a investigar.

No entanto, destaco por ter maior relevância com minha pesquisa, o trabalho no GT 07 – de Gabriela Barreto da Silva, que traz a pesquisa sobre: **“O Lugar da Creche na Educação Infantil”**, dissertação de mestrado defendida em 2011 na UNIRIO/RJ. Nesta pesquisa, a autora traz à luz, a discussão sobre as políticas públicas para Educação Infantil, seus caminhos e descaminhos, a forma como essas políticas são percebidas pelos agentes educacionais, pelos professores e até que ponto elas influenciam nas práticas pedagógicas das escolas municipais do Rio de Janeiro. Na análise realizada pela autora, fica evidente que o foco da pesquisa está mais relacionado às crianças na faixa etária da creche, ou seja, de 0 a 3 anos, e mais especificamente com os bebês, em que ela conclui que existe uma grande diferença nas relações de atendimento nas creches e pré-escolas. Para a autora o município investigado está na contramão da lei, desconsiderando avanços conquistados em prol da melhoria da qualidade do atendimento das crianças pequenas.

Ao realizar o levantamento, percebi que minha pesquisa tem relevância no cenário educacional, pois, tem o objetivo de compreender o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Bagé/RS. Percebo que garantir a oferta e a qualidade nessa etapa da Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento de nossas crianças em todo o país, pois, pensar em Educação de qualidade tem que ser para todos e em todas as etapas e modalidades de ensino.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS FINAIS APRESENTADOS EM FORMA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Neste capítulo, será apresentado os resultados finais em forma de artigo científico e sei que em alguns momentos terão dados que se tornarão repetitivos, mas que servem de identificação do objetivo do trabalho ou de análises indispensáveis para abordagem de determinados temas, tendo em vista que estão interligados, ou seja, os mesmos estão articulados entre si.

Dividimos em três eixos de análise que são as que contribuíram com as análises realizadas e expressam de maneira mais eficaz os resultados obtidos ao longo da investigação.

No primeiro artigo titulado “*As propostas pedagógicas das Escolas de Educação Infantil do município de Bagé-RS: um olhar para a implementação das DCNEIs*”. Buscou-se a partir de três eixos considerados alicerces das Propostas Pedagógicas para Educação Infantil, investigar os PPPs das dezesseis EMEIs. No segundo artigo procurou-se identificar “*como as equipes gestoras das Escolas de Educação Infantil do município de Bagé percebem a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil no trabalho pedagógico*”. E por fim o artigo três que busca identificar quais “*Os Pressupostos Teórico-Metodológicos presentes na readequação das Propostas Pedagógicas das Escolas de Educação Infantil de Bagé*”. Esses três artigos trazem as discussões acerca do trabalho que se propôs a partir da pesquisa realizada junto às Escolas de Educação Infantil de Bagé e dos PPPs em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Lembramos que por se tratar de artigos, existem normas e regras que são específicas de cada revista para quais os artigos foram submetidos, portanto, não estão organizados de maneira iguais.

Em cada artigo trabalhado, serão apresentados os resultados obtidos a partir das análises realizadas.

ARTIGO 1

AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BAGÉ-RS: UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNEIS.⁵

Lenise Maraschin Nunes
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Resumo: O presente artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de Bagé –RS adequaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em seus PPPs. A pesquisa situa-se no campo das investigações qualitativas e utilizou-se da análise documental para produção dos dados. A partir dos eixos Brincadeira, Interações, Infância procurou-se compreender quais as concepções presentes nos PPPs. Os dados analisados apontam que na maioria dos projetos políticos-pedagógicos das escolas não é perceptível a criança como centro do planejamento ainda que cite as DCNEIS.

Palavras-chave: Educação infantil. Proposta pedagógica. Projeto-político-pedagógico. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Abstract: This article presents part of the results of a research that aimed to understand how the pedagogical proposals of the schools of Early Childhood Education in the municipality of Bagé -RS were adapted the Curricular Guidelines for Early Childhood Education in its PPPs. The research is located in the field of qualitative investigations and used documentary analysis to produce the data. From the axes Joke, Interactions, Childhood, we tried to understand which conceptions present in the PPPs. The data analyzed show that in most of the political-pedagogical projects of the schools the child is not perceived as the center of planning, even if they mention the DCNEIS.

Keywords: Child education. Pedagogical proposal. Political-pedagogical project. National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9394/96, em seu Art. 29, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Foi a partir da década de 1980, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988, que, pela primeira vez na história brasileira, reconheceu-se a cidadania da criança ao definir que ela é sujeito de direitos, garantindo assim, que as creches e pré-escolas são direito das crianças e de seus pais trabalhadores, assim como afirmou o caráter educativo das mesmas.

⁵ Artigo submetido à revista Cadernos de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs (2010), contribuem para o entendimento acerca da Educação Infantil e do trabalho pedagógico nesta etapa de ensino. O Parecer nº 20 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009b), que trata das DCNEIs, afirma que o período escolar em que a criança é atendida na Educação Infantil é caracterizado por marcantes aquisições de aprendizagens: “a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho [...]” (BRASIL, 2009b, p. 07). Para tanto, o Art 8º, § 1º, I e II da DCNEIs preveem que os espaços e tempos da Educação Infantil devem assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” e “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, considerando a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é fundamental que os professores tenham conhecimento das normativas e orientem suas práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento integral das crianças.

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo discutir parte dos resultados de uma pesquisa que buscou compreender de que forma ocorreu a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs nos projetos político-pedagógicos das escolas de educação infantil do município de Bagé/RS. As DCNEIs foram instituídas pela Resolução Nº. 5/2009a do Conselho Nacional de Educação e desde então as instituições de educação infantil vem reorganizando seus projetos político-pedagógicos com o objetivo de atender este novo ordenamento legal. Nessas diretrizes, a criança é considerada como centro do planejamento curricular, vista como sujeito histórico e de direitos. As DCNEIs representam a partir do ano de 2009, um marco na história da Educação Infantil brasileira, no entanto, cabe frisar que as Diretrizes não inauguram uma concepção nova, mas sim, complementam questões relativas a Educação Infantil que foram propostas anteriormente por outros documentos e teóricos ligados a Educação Infantil. Nesse sentido, as DCNEIs conceituam criança declarando-a como

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 sentimentos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b)

As DCNEIs ainda definem a educação da criança pequena como

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009b).

Algumas concepções que norteiam as novas DCNEIs, citadas acima, dizem respeito às definições indispensáveis para Educação Infantil que fortalecem o significado de ser criança na sociedade, na família, na escola, sendo percebida como cidadã de direitos a partir de seu nascimento. “Assim, será necessário repensar a ação pedagógica com crianças pequenas, refletir sobre o currículo que se quer e que se faz necessário, deixando de lado as propostas estruturadas a partir da sequência de atividades, de rotinas padronizadas que visam ao controle e à disciplina, sem significado para a criança, para construção de sua identidade e de suas aprendizagens” (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015).

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se por meio da análise documental, nesse sentido

Os dados “qualitativos” são importantes na construção do conhecimento e, também eles, podem permitir o início de uma teoria ou sua reformulação, refocalizar ou clarificar abordagens já consolidadas, sem que seja necessária a comprovação formal quantitativa. (MINAYO, 1996, p.96).

Para Maria Cecília de Souza Minayo (1996), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada, pois responde a fatores e questões muito particulares, que objetivam trabalhar com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais entranhado das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Foram analisados os Projetos Políticos-Pedagógicos - PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé/RS. Um dos primeiros procedimentos foi o de solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação do município de Bagé para analisar os documentos das escolas. Durante o levantamento dos PPPs das escolas de Educação Infantil foram sendo identificadas algumas questões relevantes, dentre elas, o fato de que das vinte e três escolas de Educação Infantil do município, apenas dezesseis delas estavam com seus PPPs atualizados e aprovados pela SMED. Aprovação essa que naquele período (2009 - 2016) era realizada pelo setor de gestão, não havendo a participação de profissionais do setor de educação infantil. Foram analisados todos os PPPs que estavam aprovados pela SMED.

De acordo com Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em diferentes contextos. Neste caso, serão analisados os PPPs das escolas de Educação Infantil, sua organização, elaboração, diferentes concepções de escola, de criança, de comunidade, de avaliação. Diante disso, os autores ponderam que

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16).

Para análise foram definidas como eixos norteadores: O primeiro voltado para questão da criança como centro do planejamento nos projetos político-pedagógicos, o segundo voltado para as interações e brincadeiras, e o terceiro eixo as linguagens e formas de expressão. Para tanto buscou-se identificar como eram apresentados os eixos supracitados acima nos projetos pedagógicos das EMEIs no Município de Bagé/RS.

A criança como centro do planejamento nas propostas pedagógicas

A criança percebida a partir dos diferentes e significativos estudos já realizados por autores que se dedicaram e que ainda se dedicam a pesquisar sobre elas levou inclusive as novas diretrizes, garantindo um espaço para criança nunca antes percebido, em que, nenhum passo no processo educacional pode ser dado sem que a criança seja o motivo pelo qual tudo se movimenta. É a partir dela que surgem os objetivos a serem alcançados ao longo da etapa educacional que é a primeira infância.

No parecer do CNE/SEB – Nº. 20/2009b, concepção de criança considera que

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, p.6).

Nesse sentido, sendo a criança o centro do planejamento é fundamental valorizar que cada uma tem seu ritmo e seu jeito de estar presente nas relações e nas interações, de demonstrar emoções e curiosidades, elaborando um modo único e peculiar de agir nas

diferentes situações que vivencia desde o nascimento, experimentando diferentes sensações que geram novos desejos e assim exigem novas respostas.

No decorrer das análises realizadas nos PPPs das escolas de Educação Infantil, não identificamos nenhuma menção ao parecer N°. 20/2009b, sabemos que o parecer fundamentou a resolução que estabeleceu as diretrizes para a Educação Infantil, nesse sentido o parecer traz mais detalhes e embasamento para as escolas construírem suas propostas. A maioria dos Projetos Políticos-Pedagógicos, totalizando dez PPPs, não apresentando alguma citação ou fazendo referência no corpo do texto sobre as DCNEIs.

Um aspecto que nos chamou atenção na análise realizada, foi que a maioria das escolas utilizam a nomenclatura “aluno” em alguns momentos da escrita e em outros utiliza “criança”, o que não permite clareza em relação à concepção de criança. Muitos estudos tem apontado que na Educação Infantil devemos nos expressar com relação às crianças e não aos alunos, pois ainda que seja uma escola, seu papel não é escolarizante. Os PPPs apresentam tal aspecto na seção que indicam sua visão de aluno ou perfil do educando. Dos dezesseis PPPs analisados, seis descrevem o perfil de aluno e apenas um se refere a visão de infância e de criança. Conforme podemos perceber no quadro abaixo:

Quadro 1: Visão de Aluno/Educando proposto no Projeto Politico-Pedagógicos da EMEIs

Escola de Educação Infantil	Aspectos conceituais de aluno e/ou educando	Visão de Infância e Criança
EMEI Anelise Ravazza	Não consta	Não consta
EMEI Dr João de Deus	Não consta	Não consta
EMEI Dr Penna	“ser social em processo, dotado de capacidades que necessitam ser desenvolvidas”	Não consta
EMEI Filomena Kalil	Não consta	“criança como sujeito de direitos civis e sociais, ser em processo, dotado de capacidades que precisam ser desenvolvidas”.
EMEI Frederico Petrucci	Não consta	“sujeito social e histórico faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”.
EMEI Julieta Balestro	Não consta	Não consta
EMEI Lions Club Solidariedade	“ser social em processo, dotado de capacidades e habilidades que necessitam ser desenvolvidas”	Não consta
EMEI Manoelinha Araújo	Não consta	Não consta
EMEI Maria A. Peraça	Não consta	Não consta
EMEI Marianinha Lopes	Não consta	Não consta

EEI Pequenino V. de Paulo	Não consta	“criança agente de mudanças”
EMEI Profª Iria de Jesus Machado	“considera a criança como sujeito de direitos, possibilitando o seu desenvolvimento integral no aspecto físico, psicológico, intelectual e social, junto à família e a comunidade a qual está inserida”.	Não consta
EMEI Tanisa F. Budó		“Infância algo que está em construção permanente”
EMEI Tia Scylla	Não consta	Não consta
EMEI Zezé Tavares	“indivíduo livre, pensante, capaz, criativo, crítico e descobridor de seu espaço”.	“Infância concebida como um período de formação fundamental na vida do ser humano, onde a criança passou a ser vista como sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas”.
EMEI Zita Vargas	Não consta	“período da vida do ser humano, que vai do nascimento a puberdade, destinado não só ao desenvolvimento físico do indivíduo, como também seu desenvolvimento intelectual e social”.

FONTE: Tabela elaborada pela pesquisadora

A presença de problemas conceituais com relação as concepções do campo da Educação Infantil talvez sejam perceptíveis, pois parte dos referenciais teóricos que fundamentam as propostas pedagógicas não são do campo da Educação Infantil ou infância. Entre os autores mais citados encontramos Paulo Freire, Emília Ferreiro, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky,

Mesmo que, a maioria dos PPPs não tenha utilizado autores da área da Educação Infantil e as DCNEIs, percebemos algumas concepções que estão nas diretrizes presentes na escrita dos documentos, como no fragmento do texto, encontrado no PPP da EMEI nº. 02, que segue abaixo:

Buscando respeitar e privilegiar esse olhar específico da criança sobre o mundo, a escola deve estar apta a acolher esse público e oferecer a ele atendimento especializado, abordando todas as áreas que são de suma importância para o pleno desenvolvimento da criança, como o cuidar, o brincar e o educar, e entendendo que esses três pilares se organizam de forma integrada, dinâmica e não dissociada. (PPP – EMEI 02, 2015).

A sugestão da EMEI nº. 02 em abordar todas as áreas que são de suma importância deixa uma lacuna, na medida em que não especifica que áreas são essas, deixando muito ampla e pouco discriminada, pois uma proposta pedagógica precisa ter clareza para dar suporte às práticas pedagógicas que realmente valorizem as crianças nas suas mais diversas especificidades. O Parecer do CNE/SEB Nº 20/2009b, diz que

A motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso porque, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009b, p.7).

Os projetos políticos-pedagógicos analisados não deixam claro se compreendem que as áreas que envolvem o desenvolvimento das crianças são as mesmas indicadas no parecer das DCNEIS.

Um outro aspecto que gostaríamos de destacar é que dentre as escolas de Educação Infantil em que foram realizadas as análises, dez delas preveem em seus projetos pedagógicos um trabalho pautado na Pedagogia de Projetos, como justifica o referencial da EMEI nº. 01, EMEI nº. 03, EMEI nº. 04 descritos abaixo

A proposta com projetos pedagógicos surgiu com o fundador da psicologia funcional, John Dewey, na qual desejava elaborar uma nova teoria da experiência, tendo como foco as funções dos interesses dos educandos, que segundo ele provocava um esforço, que é a ação. Esta mesma ação provoca pesquisa, descoberta e assim aprendizagem. (PPP – EMEI nº. 01, 2015).

A escola trabalhará dentro de uma metodologia de projetos interdisciplinares, proporcionando uma educação escolar que procure garantir aos alunos condições para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, ressaltando a importância da atividade discente na construção do seu conhecimento e do professor como mediador. (PPP – EMEI nº. 03, 2015).

A prática educativa propõe-se a construir um trabalho embasado na teoria sócio-interacionista, onde possibilitaremos a interação da criança com o meio e as pessoas, adotando a Pedagogia de Projetos. Os projetos permitem uma interação entre conteúdos de diferentes eixos de trabalho, a partir destes o educador e o educando, são levados, através de pesquisas e experiências vividas a construir conceitos e valores que possibilitem o desenvolvimento integral do educando. (PPP – EMEI nº. 04, 2013).

A proposta metodológica de trabalhar com projetos vai ao encontro das concepções presentes nas DCNEIs. Os projetos nos últimos anos vem destacando-se como uma importante metodologia na Educação Infantil por potencializarem diferentes experiências para as crianças. De acordo com Maria Carmen Barbosa (2009), a grande tarefa da educação da primeira infância é garantir as relações, o convívio, aprender sobre como acontecem os relacionamentos nas práticas do dia-a-dia, embasadas no que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. É nas tarefas cotidianas experienciadas junto com as crianças que são

produzidas as concepções de educação que se efetivam em vivências, situações e ações diárias que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, pois as mesmas têm um significado ético.

Com o intuito de garantir que essas práticas e vivências se efetivem, a maioria dos PPPs apresenta a figura do professor como mediador de práticas pedagógicas que visam garantir que a criança seja o centro do planejamento e que novos conhecimentos sejam construídos a partir de diferentes vivências. Nessa direção, os projetos políticos pedagógicos das escolas investigadas apontam a importância do espaço físico como lugar de desenvolvimento de múltiplas aprendizagens de modo a garantir que ele seja fundamental na constituição dos sujeitos, por ser ele mediador de cultura, tanto da gênese como da formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, elemento significativo de um projeto pedagógico e fonte de experiências e aprendizagens. Nesse sentido, pode-se afirmar que nesse aspecto, os PPPs atendem as orientações das novas DCNEIs

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (BRASIL, 2009b. p.12).

Ainda no que se referem aos espaços, as propostas identificam que o espaço tem também um caráter simbólico, oferecendo um ambiente de cumplicidade que permite a emergência de singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções. Na proposta pedagógica da EMEI nº. 01, identificada como a mais completa, refere-se a esses espaços como promotores de autonomia, o que é possível verificar no fragmento descrito abaixo

Em um contexto pensado e organizado, é possível promover a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulando curiosidades, auxiliando a formarem ideias próprias das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando interações cada vez mais complexas. (PPP – EMEI nº. 01, 2015).

Ao analisar alguns dos quesitos que identificam a criança como centro do planejamento, pode-se dizer que, entre os dezesseis PPPs investigados, a criança representa não só o pensar pedagógico das escolas, mas também a organização do espaço e do tempo dentro das IEs. Mesmo que muitas dessas escolas não utilizem as DCNEIs como centro da

organização dos projetos políticos-pedagógicos, todas elas trazem essa percepção da criança como centro do planejamento escolar.

Interações e Brincadeiras

Um dos eixos norteadores dos PPPs, previsto nas DCNEIs são as interações e as brincadeiras, que tem por objetivo garantir experiências que

- I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. Favoreçam a imersão das crianças na diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas dos vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V. Ampliem confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar;
- VII. Possibilitem experiências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. Promovam a interação, o cuidado, a preservação, e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009a, p. 4).

Ao observar os objetivos do Conselho Nacional de Educação, acima, descritos e compararmos com os objetivos previstos nos Projetos Políticos-Pedagógicos - PPPs das escolas participantes da pesquisa, conseguimos perceber que a maioria das instituições de ensino de Educação Infantil utilizam a questão do brincar, do cuidar e do educar durante todo

o processo de construção e de argumentação de suas propostas pedagógicas. Uma por sua vez, com maiores propriedades de fundamentação devido ao referencial teórico utilizado, e outras com um pouco menos de embasamento teórico, mas todas elas contemplam eixos que devem nortear a construção desse documento oficial e norteador das práticas pedagógicas dentro das IEIs.

Ao analisar o eixo das interações e brincadeiras nos PPPs da EMEIs, pode-se perceber que este é contemplado em quase todas os PPPs, até mesmo naquelas que não utilizam as DCNEIs como referencial epistemológico. A esse respeito, vejamos o que diz o PPP da EMEI nº. 01

Crianças aprendem a brincar, brincando, interagindo com seus colegas, com objetos, informadas pela cultura do meio em que vivem. Quando acompanhadas por um adulto que proporciona diferentes contextos e oportunidades de ampliar conhecimentos, que auxilia e alimenta essa atividade, a brincadeira ganha qualidade, plasticidade e expressividade notáveis, terreno fértil do qual se alimenta a própria criatividade. (PPP – EMEI nº. 01, 2015).

O PPP da EMEI nº. 01 evidencia a presença efetiva do ser criança, do desenvolvimento da criança ao longo do processo de organização e construção do projeto político-pedagógico, destacando que tem a criança como centro do planejamento. As interações e brincadeiras estão claramente previstas no PPP. O brincar no projeto político pedagógico da EMEI nº. 01 está relacionado ao prazer, à influência que o ato de brincar tem sobre o desenvolvimento da criança e o quanto é indispensável para a formação do caráter e da personalidade em formação, em que o ato de brincar pode incorporar valores morais e culturais que irão influenciar e ajudar a moldar a vida, tanto quando criança como quando adultos. No manual de orientações pedagógicas do MEC/SEB (2012), diz que o brincar requer uma condição: a criança como protagonista que faz a experiência. Nesse sentido, projetos pedagógicos que valorizem o brincar levam as crianças a experimentarem situações que impliquem a compreensão de diferentes noções. Adotar o brincar como eixo do PPP significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência.

Linguagens e Formas de Expressão

O terceiro eixo de análise definido a partir das DCNEIs, está relacionado as Linguagens e Formas de Expressão, uma vez o que as diretrizes vão apontar que o currículo na Educação Infantil será desenvolvido por meio das linguagens. Neste eixo, “brincadeiras sobre linguagens e formas de expressão”, o manual de orientações pedagógicas do MEC/SEB (2012), traz as diversas formas de expressão a partir das brincadeiras, como: gesto, fala,

imitação, canto, desenho. Essas ações são chamadas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Esta presente, no interior dessas formas de expressão as diferentes modalidades de linguagens e gêneros textuais tais como: falar, escrever cartas, contos de fadas e fantásticos, entre outros. (BRASIL, 2012, p. 20).

Dos dezesseis PPPs analisados, apenas o da EMEI nº. 01 apresenta em seu projeto político pedagógico uma indicação das linguagens como um eixo do trabalho na Educação Infantil. Entendemos que para a EMEI nº. 01 existe todo um processo de apropriação da criança sobre os diferentes aspectos relacionados à aprendizagem quando diz que

É a partir do brincar e da interação com o outro que ela vai experimentando ler o mundo para explorá-lo a partir de ações como: ler, falar, movimentar-se, fazer gestos, desenhar, utilizar marcas e assim encantando-se com suas descobertas. (PPP – EMEI nº. 01, 2015).

Ainda que as linguagens estejam presentes de forma não muito clara no PPP, reconhecemos que sua concepção está em consonância com as DCNEIs. É importante refletir sobre os PPPs das demais escolas que não trazem as linguagens e as formas de expressão e dessa forma não atendem as orientações das novas DCNEIs. Nesse sentido, algumas propostas se distanciam, quase que totalmente, da visão da criança como centro do planejamento, em que a criança é vista e tratada como um fim a ser atingido, como se não tivesse vida própria e escolhas. Ter a criança como centro do planejamento a torna protagonista do processo de construção de sua identidade, participante ativa no processo da construção dos conhecimentos, em que a partir de sua participação direta e efetiva nas atividades e experiências propostas, nenhuma ação será pensada sem que a criança seja o centro do planejamento.

De acordo com o manual do MEC, SEB/2012, as crianças se comunicam por diferentes linguagens: gestos, expressões, olhares e pela palavra. Nesse sentido, acreditamos que a Instituição de Educação Infantil que valoriza as interações e brincadeiras contemplará as diferentes formas de linguagem a partir das expressões gestual e verbal, que podem ser aprimoradas com as crianças desde a mais tenra idade, ou seja, a idade dos berçários, quando ocorrem as brincadeiras a partir de situações do cotidiano, na exploração de objetos do ambiente, nas brincadeiras de imitação, nas danças e nas músicas, nos desenhos e grafismo, nas comunicações cotidianas, no recontar histórias, na expressão de poesias, parlendas, adivinhas, cantigas de roda e ninar.

“A expressão dramática, outra forma de linguagem, surge quando a criança começa a manifestar o desejo de assumir papéis, quando entra no faz de conta e compreende as funções

das personagens na sociedade, como: o motorista que dirige carros, a professora que educa as crianças, entre outras. Na linguagem plástica o brincar com tintas ou a utilização da natureza para fazer tintas, como plantas e terra possibilitam tanto experiências sensoriais e prazerosas quanto plásticas”. A expressão musical, de acordo com o manual citado anteriormente, é essencial para formação do ser humano, sendo assim, indispensável nas práticas pedagógicas dos profissionais dessa etapa da educação, pois práticas musicais auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico, trazem envolvimento emocional e são instrumentos de interação. (BRASIL, 2010).

Durante o processo de interação com o mundo, as crianças adquirem experiências de narrativas veiculadas pelas linguagens oral, escrita e visual. Dois fatores considerados importantes para ampliar as narrativas das crianças são o trabalho integrado com a família e o uso da sua cultura popular, valorizando os saberes das crianças. Tendo em vista todas as orientações apresentadas tanto nas DCNEIs como no manual do MEC e na comparação com as propostas pedagógicas das EMEIs, pode-se perceber que ainda falta muito a ser contemplado nesses documentos oficiais que orientam o funcionamento da IEI.

Mesmo quando nos referimos ao PPP considerado mais completo dentro das análises, e que traz algumas das orientações das DCNEIs, este não deixa claro, por exemplo, o trabalho com os diferentes tipos de linguagem, embora aborde o tema de maneira ampla, mas ao mesmo tempo restrita, à medida que apenas cita a necessidade do trabalho com as diferentes linguagens como explícito no excerto: “elas usam muitas linguagens não só para conhecer o mundo, mas também para expressar-se”. Tendo em vista que uma proposta pedagógica tem por objetivo orientar o trabalho do professor, dar um norte, uma orientação, percebendo uma certa limitação. É nesse sentido que o projeto político-pedagógico deve ser estruturado para dar suporte às práticas pedagógicas que valorizem a criança em suas mais diversas especificidades. Como nos diz Sonia Kramer (1994), uma proposta pedagógica é um caminho e não um lugar, um caminho a ser construído com a participação de toda a comunidade escolar, revisado e reescrito sempre que necessário, buscando principalmente definir as direções a serem tomadas, para onde se quer caminhar e quais os princípios a seguir.

Considerações Finais

A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 2009, as redes públicas municipais deram início ao processo de estudo e análise das DCNEIs afim de implementarem as proposições do novo ordenamento legal aos PPPs das escolas. Compreender em que medida as DCNEIs estão contempladas nos PPPs das escolas

municipais de Educação Infantil do município de Bagé/RS foi o propósito do estudo que ora apresentamos parte dos resultados. A partir dos três eixos selecionados para análise, que aos nossos olhos são os eixos das diretrizes, procuramos analisar os PPPs de dezesseis instituições.

Os resultados do estudo apontam que as Diretrizes Curriculares não estão plenamente contempladas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas. Ainda que, as concepções pedagógicas de parte das escolas vá ao encontro das diretrizes, a maioria não menciona se quer as diretrizes em seu PPP. Tal aspecto aponta uma fragilidade dos PPPs, como também pode indicar que as DCNEIs ainda não foram suficientemente divulgadas e discutidas nas escolas, ao ponto destas se apropriarem do documento e o utilizarem como referência para o trabalho pedagógico.

Outro aspecto que cabe destacar é que os dezesseis PPPs foram aprovadas pelo setor responsável na Secretaria de Educação, que tem a tarefa de orientar a construção dos PPPs das escolas. E mesmo passando por aprovação, não houve indicação da necessidade de inserção das DCNEIs na construção dos PPPs.

Por fim, a partir dos dados apresentados entendemos que se faz necessário uma revisão dos projetos político-pedagógicos das EMEIs, procurando contemplar as diretrizes e uma maior discussão das diretrizes nas escolas de Educação Infantil para que estas sejam compreendidas pelos professores e realmente vivenciadas no cotidiano escolar como direcionadora da prática pedagógica.

ARTIGO 2

A IMPORTÂNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO⁶

Lenise Maraschin Nunes
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Resumo: O presente artigo objetiva discutir a visão dos gestores das Instituições Públicas de Educação Infantil do município de Bagé/RS, acerca da importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o trabalho pedagógico. Para isso, foram pesquisadas dezesseis escolas municipais através da participação de suas Equipes Gestoras. A pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa e utilizou-se da análise documental e da aplicação de questionários para a produção dos dados. Os resultados obtidos demonstram que as DCNEIs fazem parte do conhecimento das equipes diretivas das escolas de Educação Infantil, e que, existe uma dicotomia no que se refere as respostas das pesquisadas e o conteúdo dos PPPs.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais, Educação Infantil, Trabalho Pedagógico.

Abstract: The present article aims to discuss the vision of the managers of the Public Institutions of Early Childhood Education in the city of Bagé / RS, about the importance of the National Curricular Guidelines for pedagogical work. To this end, sixteen municipal schools were surveyed through the participation of their Management Teams. The research was developed through the qualitative approach and it was used the documentary analysis and the application of questionnaires for the production of the data. The results show that the DCNEIs are part of the knowledge of the directive teams of the nursery schools, and that there is a dichotomy regarding the respondents' responses and the content of the PPPs.

Keywords: National Curricular Guidelines, Early Childhood Education, Pedagogical Work.

Introdução

O artigo ora apresentado traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em educação e tem por objetivo discutir um dos eixos de análise que buscou identificar como as equipes gestoras das Escolas de Educação Infantil do município de Bagé/RS percebem a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil para o trabalho pedagógico. Com esse intuito, participaram do estudo dezesseis escolas de Educação Infantil do município de Bagé de um total de vinte e três escolas. As escolas participantes foram aquelas que estavam com o Projeto Político-Pedagógico aprovado pela Secretaria de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram aprovadas pelo CNE em 2009, desde então as escolas que atendem a primeira etapa da Educação Básica estão

⁶ Artigo submetido à revista Educação em Perspectiva da Universidade Federal de Viçosa.

reorganizando seus projetos pedagógicos afim de, adequá-los às proposições das novas DCNEIs. Mesmo fazendo cerca de oito anos da aprovação das DCNEIs ainda existem escolas que não possuem seu projeto político-pedagógico ancorado nas diretrizes.

Cabe ressaltar que as DCNEIs de 2009, representam um grande avanço no debate sobre a oferta da Educação Infantil no Brasil, sua construção foi fruto de um amplo debate no campo educacional, do qual participaram pesquisadores renomados, professores universitários e da Educação Básica, assim como movimentos sociais e entidades relacionadas ao debate da Educação Infantil. O conteúdo das diretrizes apresenta significativas proposições para o trabalho pedagógico nesta etapa educacional, ao definir que a primeira etapa da Educação Básica não deve ser escolarizante, mas sim ter a criança como centro do planejamento, que a projeto político-pedagógico deve pautar-se em oportunizar diferentes experiências para as crianças e que estas precisam estar permeadas pelas linguagens.

Portanto, diante da importância das diretrizes para Educação Infantil e do reconhecimento da necessidade das escolas se apropriarem dela para desenvolverem sua prática educativa, que realizamos o presente trabalho. Este está apoiado em uma abordagem de pesquisa qualitativa e desenvolveu-se por meio da análise documental e aplicação de questionários com questões abertas e fechadas. Para Maria Cecília de Souza Minayo (1996), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada, pois responde a fatores e questões muito particulares que objetivam trabalhar com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais amplo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Foram distribuídos questionários para as equipes gestoras das dezesseis EMEIs participantes do estudo, que nos levaram a um melhor entendimento de como ocorreu a implementação das DCNEIs nas escolas de Educação Infantil no município de Bagé. De acordo com Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas que deverão ser respondidas por escrito. Obtivemos o retorno de quinze questionários, portanto este instrumento atingiu a maioria dos participantes.

De posse dos dados da pesquisa, elegemos três eixos de análise, o primeiro procurou verificar “Como as Propostas Pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de Bagé adequaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs em seus PPPs”. O segundo eixo visou compreender “Como as DCNEIs estão presentes nos PPPs das escolas”, e o terceiro tratou de discutir “De que forma ocorreu o processo de

implementação das DCNEIs nos PPPs das Escolas de Educação Infantil do município de Bagé”. Neste texto, vamos abordar o segundo eixo da pesquisa. Assim, na próxima seção do texto vamos situar o leitor sobre parte da história da Educação Infantil no Brasil e a contextualização do local onde foi realizada a pesquisa. Na sequência abordaremos a importância das DCNEIs na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas, por fim trataremos dos sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre as DCNEIs e apresentaremos as considerações finais.

Delineando a pesquisa e contextualizando o cenário educacional.

Muitas pessoas ainda se perguntam como é viver a infância na escola e qual o papel das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs para as crianças. Isto ocorre porque o atendimento das crianças pequenas nem sempre foi reconhecido como sendo do campo educacional. Ou seja, as instituições que atendiam as crianças pequenas deixaram de ser concebidas como simplesmente um espaço de guarda das crianças e de cunho assistencial, para serem reconhecidas como instituições educativas, responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança.

Podemos considerar que foi a partir da Constituição de 1988 que se reconheceu o acesso à educação em creches e pré-escolas como sendo um direito da criança pequena, sendo assim a lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos. E em 1996, com a aprovação da Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamentou os princípios constitucionais relativos à Educação e estabeleceu que a Educação Infantil organizada em creches e pré-escolas, constitui-se na primeira etapa da Educação Básica tornando-se parte integrante do sistema de ensino. Assim, a criança deverá receber atenção, sem distinção entre cuidado e educação, buscando sempre o desenvolvimento integral de cada uma (CRAIDY, 2001). Desde então, muitos debates têm sido travados reafirmando o cunho pedagógico das instituições que atendem as crianças pequenas e a importância do reconhecimento das especificidades destas instituições no trabalho indissociado entre cuidado e educação com a pequena infância.

Nesse sentido, Ana Beatriz Cerisara (1999), apresenta um questionamento que serve de base ainda nos dias de hoje como uma referência aos estudos e entendimento desta etapa educacional que é fundamental no desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças. Esse questionamento refere-se ao por que dos educadores afirmarem que as instituições de

Educação Infantil têm por finalidade educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças pequenas?

Ao responder esse questionamento a autora diz que durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos trabalhos realizados nas creches e pré-escolas, em que uma divisão definia esse trabalho em “assistencialista” e “educativo”. Nessa falsa divisão ficava implícita a ideia de um trabalho não educativo baseado em práticas sociais de cunho familiar e/ou hospitalar, e outra ideia de trabalho baseado em uma perspectiva educativa, utilizando nas creches e pré-escolas um modelo de trabalho escolar advindo das escolas de Ensino Fundamental. Ainda de acordo com a autora, essas concepções permanecem presentes até os dias de hoje.

Kulmann Jr. (2011), em seus estudos empreendidos sobre a infância nos diz que mesmo na época das Salas de Asilo, que posteriormente passaram a se chamar Escola Maternal, o papel dessas instituições não era apenas o de guarda da pequena infância. Era possível identificar uma polaridade entre assistência e educação. De acordo com o autor sempre existiu um pensamento direcionado a Educação dentro das instituições de assistência à criança pequena ou à infância desvalida e que são inúmeras as referências ao caráter educacional das creches e pré-escolas assistencialistas. Kulmann Jr. (2011) cita o exemplo das escolas Tricotar de Oberlin, criadas em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, o programa para crianças pequenas previa que ali elas deveriam: perder maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc; conhecer as letras minúsculas; soletrar; aprender somente utilizar a língua francesa, adquirir as primeiras noções de moral e religião. Pode-se dizer que cuidado e educação caminham lado a lado desde muito cedo na história da educação da pequena infância.

Nesse sentido trago parte dos estudos de Mota (2010), onde afirma que nos últimos séculos foram sendo criados espaços específicos para a educação da primeira infância. Inicialmente pensados e construídos para o atendimento de uma parcela específica da população infantil, ligados a assistência e a Filantropia. Mesmo que ao longo do tempo tenham aparecido com diferentes nomenclaturas e concepções diferenciadas, as instituições que realizavam o atendimento da pequena infância foram modificando-se e estruturando-se com materiais e uma organização de tempo e espaço que passaram a ser característicos desta etapa. A autora nos desafia a refletir que hoje ao entrarmos em uma creche, pré-escola ou escola, é possível percebermos além das estruturas arquitetônicas, aspectos que se estabeleceram como específicos da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, que são as

formas de pensar e fazer a educação das crianças pequenas que vão aos poucos oportunizando a constituição desse sujeito criança enquanto aluno.

Ao perceber esses espaços como específicos pode-se afirmar que mesmo antes de estar definida em lei própria que a Educação Infantil faz parte da área da Educação e não mais da Assistência Social, o cuidado e a educação sempre estiveram juntos. Como assevera Cerisara (1999), as instituições de atendimento à pequena infância querendo ou não, aceitando ou não, sempre tiveram um caráter educativo. Em que as primeiras tinham uma proposta de educação assistencial, voltada para o atendimento das crianças pobres, com a importação de um modelo hospitalar/familiar e a outra com uma importação do modelo da escola de ensino fundamental, voltada para as crianças menos pobres. E sendo assim

Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser cuidada e educada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de Educação Infantil. (CERISARA, 1999, p.16 e 17).

Para a autora, conseguir concretizar esta concepção em práticas educativas ainda é o grande desafio para os educadores da área, pois este desafio está ligado às relações creche-famílias. Essas relações devem ser esclarecidas no que diz respeito ao papel que estas duas instituições devem ter no atual contexto histórico, em que tanto as professoras da Educação Infantil como as famílias devem assumir suas responsabilidades tendo mais clareza dos papéis que serão desempenhados por cada uma, resguardando as especificidades.

No município de Bagé, onde realizamos a investigação, as instituições que atendiam as crianças pequenas passaram a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, somente a partir de 2001. Tal fato evidencia que ainda que a LDB tenha sido aprovada em 1996, apenas no ano de 2001, cinco anos após, é que o município reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assim as Escolas de Educação Infantil foram estruturadas com referenciais pedagógicos orientados para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Ao buscarmos informações acerca da oferta do atendimento das crianças pequenas em Bagé, antes de 2001, verificamos que não há registros na prefeitura e todas as informações que conseguimos coletar são provenientes de relatos orais e do testemunho de pessoas que trabalhavam na época nas creches, tendo em vista que não existem registros oficiais da história das creches no município de Bagé.

Desde sua aprovação o Ministério da Educação já publicou uma série de documentos buscando orientar a oferta da primeira etapa da Educação Básica, dentre esses documentos citamos: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), entre outros. Com a aprovação das novas DCNEIs, os PPPs das escolas de Educação Infantil precisam se adequar ao novo ordenamento legal, que tem o objetivo de rever as concepções de educação em espaços coletivos e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

As diretrizes curriculares para educação infantil e sua importância pedagógica

A Resolução CNE/SEB N.5 de 17 de dezembro de 2009a, que fixa as diretrizes, estabelece no seu art.1º que as DCNEIs devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. É no art. 2º que as DCNEIs articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

O Ministério da Educação – MEC que deve induzir os estados e municípios à implementação de políticas que concretizem o ordenamento legal vigente, o que foi possível somente no ano de 2008, através do programa currículo em movimento e a implementação do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica e da Coordenação da Educação Infantil – SEB/COEDI, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo desse projeto foi de produzir incentivo para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade e a expansão da Educação Infantil no Brasil, em que o cerne foi à elaboração de orientações curriculares para as práticas do dia a dia na Educação Infantil. (PROJETO MEC/SEB/UFRGS, 2008).

As DCNEIs representam a partir do ano de 2009, um marco na história da Educação Infantil brasileira, por terem sido construídas, conforme já mencionado, com a participação de pesquisadores, professores e de movimentos ligados à defesa da Educação Infantil, por que ao ouvirem diferentes sujeitos trouxeram a criança como centro do planejamento e o currículo pensado a partir de diferentes linguagens. Nesse sentido, as DCNEIs ao conceituar a criança a declara como

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 sentimentos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a).

Ao definir a educação da criança pequena as DCNEI afirmam como

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009a).

Essa é uma das concepções que norteiam as novas DCNEIs, no que diz respeito às definições indispensáveis para Educação Infantil e que fortalecem o significado de ser criança na sociedade, na família, na escola, sendo percebida como cidadã de direitos a partir de seu nascimento.

Ao definir Currículo, as DCNEIs utilizam como conceito

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a).

De acordo com Maria Luiza Rodrigues Flores Simone Santos de Albuquerque (2015), são essas concepções que fortalecem o significado de ser criança na sociedade, na família e na escola, sendo percebida como cidadão de direitos desde o seu nascimento. Sobre esses direitos

As atuais DCNEI qualificam esse direito e o lugar em que ele se efetiva, definindo o espaço coletivo de educação para crianças pequenas como uma escola que legitima sua experiência de infância, a partir da efetivação de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e suas comunidades, oferecendo oportunidades para a ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p.19).

Ao objetivar a concretização dessas práticas diárias na Educação Infantil, as DCNEIs foram desdobradas apoiando em cinco princípios educativos que são: Diversidade e singularidade; Democracia, sustentabilidade e participação; Indissociabilidade entre educar e cuidar; Ludicidade e brincadeira; Estética como experiência individual e coletiva (BRASIL, 2009a, p. 56).

Flores e Albuquerque (2015), trazem a reflexão questionamentos de como esses princípios se efetivam nas práticas? Como as crianças vivenciam esses princípios na escola? Para responder a esses questionamentos, as autoras destacaram o documento apresentado pelo MEC que trata das Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Base para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009) em que

O pensamento pedagógico tem como objetivo de investigação dos sistemas de ação inerentes às situações educativas, ou seja, a materialização da experiência educativa. A pedagogia descreve, problematiza, questiona e complementa. Assim, onde estiver presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia. (BRASIL, 2009d, p. 42).

Por isso entende-se que o grande desafio para os profissionais que atuam nessa etapa da Educação, é essa ação pedagógica que se propõe com crianças pequenas em espaços coletivos. À medida que se reconhece a necessidade de construir um currículo que não seja focado em áreas do desenvolvimento, em áreas de conhecimento e objetivos predeterminados nacionalmente ou currículos estruturados a partir de sequências de atividades ou de festividades com base no calendário cultural brasileiro ou local, que não sejam currículos centrados em rotinas padronizadas que objetivam muito mais o disciplinamento, desconsiderando o que as crianças já trazem como conhecimento e as necessidades de suas famílias.

Na perspectiva das novas DCNEIs o que se pretende, é um currículo que estabeleça experiências e aprendizagens a partir das práticas sociais e linguagens, em íntima relação com a vida cotidiana. O trabalho de pesquisa realizado traz os resultados provenientes dessas concepções que se quer encontrar como embasamento das práticas pedagógicas das Escolas de Educação Infantil de Bagé.

Os sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre as DCNEIS

Com a intenção de compreender como as equipes gestoras das escolas percebem a importância das diretrizes e de que forma as DCNEIs estão presentes nas escolas investigadas foram distribuídos os questionários em dezesseis escolas, retornando 15, estes foram respondidos por 12 diretoras e 03 supervisoras.

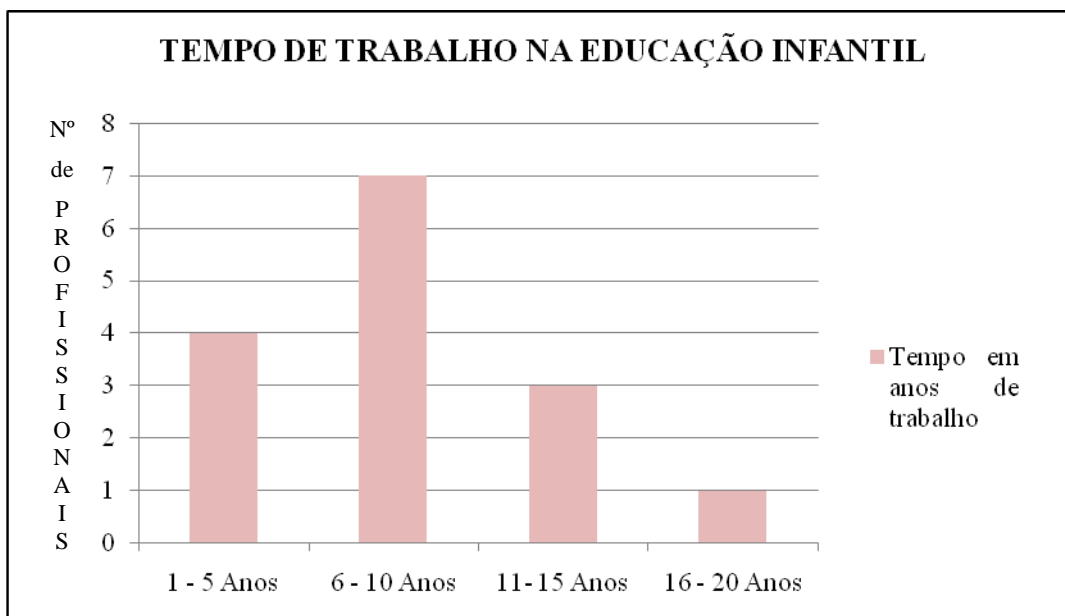
Todas as gestoras participantes do estudo são do sexo feminino, a maioria está na faixa etária entre 41 e 50 anos de idade, representando 33% das entrevistadas, porém temos

gestoras bem jovens entre 26 e 35 anos são 02 e entre 36 e 40 são 04. Já entre 56 e 60 apenas 01 das entrevistadas e neste caso aguardando aposentadoria. Estes dados nos ajudam a identificar que a educação dos pequenos fica ainda a cargo das mulheres e que pode ser percebido ao longo da história da educação nesses níveis de ensino. Dado esse percebido na tese de Vieira (2012), no trecho descrito abaixo

[...] discussões que envolvem a formação de professores e o trabalho docente na Educação Infantil e no antigo ensino primário, hoje anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentam indícios que evidenciam o quanto a docência nesses níveis de ensino foi, historicamente, constituindo-se como uma profissão feminina e o quanto as características socialmente atribuídas à feminilidade caracterizaram as profissionais que atuam como professoras da infância. (VIEIRA, 2012, p. 84).

Ainda segundo a mesma autora, a feminização do magistério tem ligação direta com as diversas mudanças ocorridas ao longo dos anos que estão relacionadas a mudanças políticas, sociais e econômicas advindas do capitalismo e da nova formatação de sociedade que colocou as mulheres no mercado de trabalho. Diante do que foi exposto até aqui, buscamos organizar e sintetizar os materiais empíricos com o intuito de visualizar os dados quantitativos de forma gráfica. Nesse sentido, o intuito é de facilitar a compreensão do leitor no que tange os dados numéricos. Para tanto, o gráfico abaixo demonstra o período em que as professoras pesquisadas exercem o magistério na Educação Infantil no município de Bagé/RS.

Gráfico 1: Tempo de Trabalho na Educação Infantil

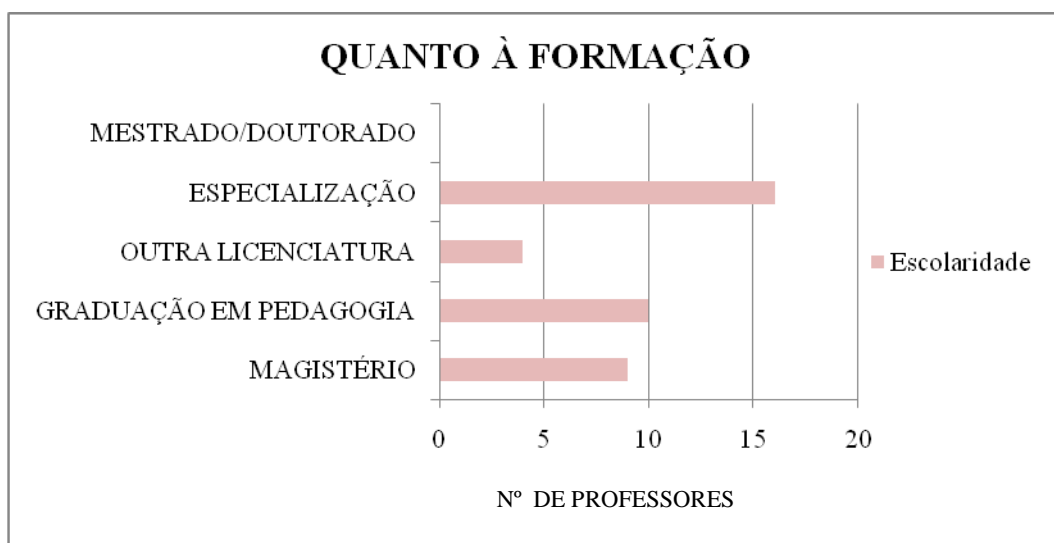


FONTE: Organizado pela pesquisadora

Ao analisar o gráfico acima, pudemos constatar que o mesmo demonstra que as professoras pesquisadas possuem certo tempo de atuação na carreira docente. Sendo que apenas uma professora pesquisada possui entre dezesseis e vinte anos de carreira docente apenas na Educação Infantil. Enquanto quase a metade das pesquisadas – sete para ser mais exata – possui de seis a 10 anos de profissão.

Outro ponto que destaco é a questão da formação das pesquisadas, evidenciamos por meio do gráfico abaixo que as professoras possuem um aprimoramento de suas formações acadêmicas. Isto é, essas profissionais da Educação Infantil, não ficaram apenas com o magistério, mas realizaram uma complementação de estudos. Cabe mencionar que, dependendo do Estado da Federação Brasileira, à formação mínima exigida para atuar na Educação Infantil é apenas o magistério. Entendo que são muitas vezes, os incentivos salariais que podem contribuir para a procura pelo aprimoramento profissional, realizando graduação, especialização, mestrado e até mesmo doutorado, como podemos visualizar no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Formação Acadêmica das Professoras pesquisadas



FONTE: Organizado pela pesquisadora

Ao analisarmos o gráfico acima, identificamos que um dos dados que saltam aos olhos refere-se ao número de nove (9) das professoras pesquisadas possuírem em sua formação inicial o magistério. Outro dado interessante que merece destaque é que dez (10) professoras realizaram a graduação em Pedagogia e apenas quatro (4) em outras licenciaturas, sendo três (3) professoras graduadas em letras/espanhol e 1 em matemática. Dentre as 15

professoras pesquisadas que estavam atuando em cargo de gestão, apenas 1 não possuía graduação em nenhuma área.

A busca por uma melhor qualificação e melhoria salarial pode ser percebida tendo em vista que as professoras pesquisadas possuem especialização na área da Educação. Em alguns casos mais de uma especialização. Das quinze professoras pesquisadas, três possuem especialização em Gestão e Organização Escolar, cinco em Psicopedagogia, uma em Psicopedagogia e Supervisão Escolar, uma em Supervisão Escolar, uma em Educação Especial, uma em Educação e Aspectos Legais e Metodológicos, uma em Pedagogia Terapêutica, uma em Neuropsicopedagogia e por último, uma em Alfabetização. Sobre a qualificação profissional, Francisco Imbernóm (2009), nos diz que existem obstáculos para a formação docente que é preciso transpô-los. Um desses obstáculos refere-se ao fato da formação vista apenas como incentivo de melhoria salarial ou de promoção, deixando de lado as questões de melhoria da profissão que pode provocar uma burocratização mercantilista da formação.

Nesses dados que foram demonstrados através do gráfico anterior, identificamos que as exigências mínimas para os cargos ocupados por essas professoras estão contemplados. No município de Bagé existe a exigência para ocupação de cargo de supervisora a graduação em Pedagogia ou uma especialização que pode ser em Supervisão Escolar ou Psicopedagogia, este dado que cito agora por último não consta nos questionários, mas foi um dado complementar informado pelo setor de Gestão da SMED, no ano em que os documentos para pesquisa foram coletados. Ter graduação em Pedagogia implica e muito no fazer pedagógico das escolas de EI, pois essa é uma graduação que habilita o professor para a essa etapa da Educação. O ideal seria que todos os professores de EI fossem formados em Pedagogia com habilitação para EI, pois seriam profissionais com formação específica nesta área do conhecimento.

Na sequência, um dos questionamentos que estava presente no instrumento de coleta dos dados se referia exatamente a questão da elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP e as orientações e pressupostos teóricos das DCNEIs. A questão era seguinte: “A elaboração do PPP da sua escola foi orientada pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil? ()sim ()não . Caso negativo explique porque não.

Abaixo podemos identificar através dos dados obtidos pelos questionários, quais as escolas elaboraram seus PPPs orientando-se pelo documento das DCNEIs.

Quadro 3: Quadro de escolas que seguiram os pressupostos das DCNEIS para compor os PPPs

ESCOLAS
Escola Municipal de Educação Infantil nº. 01
Escola Municipal de Educação Infantil nº 02
Escola Municipal de Educação Infantil nº 03
Escola Municipal de Educação Infantil nº 05
Escola Municipal de Educação Infantil nº 06
Escola Municipal de Educação Infantil nº 07
Escola Municipal de Educação Infantil nº 08
Escola Municipal de Educação Infantil nº 09
Escola Municipal de Educação Infantil nº 10
Escola Municipal de Educação Infantil nº 12
Escola Municipal de Educação Infantil nº 13
Escola Municipal de Educação Infantil nº 14
Escola Municipal de Educação Infantil nº 15

FONTE: Organizado pela pesquisadora

Todas as escolas descritas no quadro acima responderam que sim, que a elaboração do PPP foi orientada pelo documento das DCNEIs. Apenas duas das quinze pesquisadas relataram que não e justificaram dizendo que quando o PPP da escola foi construído e aprovado, ainda não existia as novas DCNEIs e por isso utilizaram as RCNEIs e a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Declaração de Salamanca. O que denota uma contradição entre o que é dito e o que consta nos documentos, tendo em vista que o ano de inauguração de uma das 2 escolas foi 2012 e a aprovação do PPP foi em 2014. E a outra escola inaugurada em 2007 teve seu PPP aprovado em 2014. Considerando essas datas, podemos identificar que as DCNEIs já existiam e o primeiro PPP da escola inaugurada em 2012 deveria ter sido elaborado a partir das novas DCNEIs. Já a segunda escola inaugurada em 2007 que teve seu PPP aprovado em 2014 também não justifica não ter utilizado as DCNEIs tendo em vista o ano de sua aprovação: quatro (04) anos após a divulgação das novas diretrizes nas escolas de todo País. Em relação aos documentos que foram utilizados pelas escolas para fundamentar a escrita dos PPPs, podemos perceber conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 4: Documentos utilizados para fundamentar os Projetos Prolíticos Pedagógicos das Escolas Municipais de Bagé/RS

ESCOLAS	DOCUMENTOS BASE UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DOS PPPs				
	DCNEIS	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	LDB	PCN's	RCNEI
EMEI 01	X		X		
EMEI 02	X		X		
EMEI 03	X		X		
EMEI 04		X	X	X	
EMEI 05	X		X		X
EMEI 06	X		X		
EMEI 07	X		X	X	
EMEI 08	X		X		
EMEI 09	X		X		
EMEI 10	X		X		
EMEI 11			X		X
EMEI12	X		X		
EMEI 13	X		X		
EMEI 14	X		X		
EMEI 15	X		X		

FONTE: Organizado pela pesquisadora

A aprovação destes documentos foi realizada pelo setor de Gestão da SMED. Esse setor na época das aprovações estava composto por quatro pedagogas que realizavam a análise e avaliação dos regimentos e dos PPPs de todas as escolas pertencentes ao município, realizavam o atendimento das equipes diretivas para resolução de problemas ou encaminhamento aos setores responsáveis. É importante destacar que os responsáveis pelo setor de Educação Infantil nesta época não participaram da avaliação e aprovação dos documentos - PPPs, embora tenham trabalhado nas formações com as equipes diretivas sobre as novas DCNEIs. Aqui cabe ressaltar que as concepções que estão presentes nas DCNEIs estão em sua maioria em algum momento citadas nos PPPs, mas sem qualquer referência as diretrizes ou aos pareceres que as sustentam.

Quadro 5: Pressupostos teórico-metodológicos que serviram de base para a construção do ppp das escolas do município de BAGÉ/RS

ESCOLAS	PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL				
	INTERAÇÃO	PEDAGOGIA DE PROJETOS	PEDAOGIA DO AFETO	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	PSCIOLOGIA FUNCIONAL
EMEI 01	X	X		X	
EMEI 06				X	
EMEI 07		X	X		X

FONTE: Organizado pela pesquisadora

As escolas acima citadas foram dentre as pesquisadas, as que responderam nos questionários quais pressupostos utilizaram na elaboração dos PPPs, as demais escolas, apenas citam os autores que foram utilizados para fundamentar as ideias e concepções que são expressas nos documentos oficiais das instituições, inclusive leis e diretrizes. Isso não significa que os pressupostos não estejam presentes nos PPPs e sim que as pesquisadas apenas citaram autores que discutem a Educação Infantil em diferentes perspectivas. Ao buscar nas referências dos PPPs das escolas, pode ser encontrado vários autores iguais presentes em vários PPPs, como, por exemplo, Maria Carmen Barbosa.

Todos os participantes afirmaram conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Segundo os dados dos questionários, esse conhecimento se deu de diferentes formas, dentre elas a mais citada pelas pesquisadas, ou seja, treze delas tiveram conhecimento das DCNEIs a partir de formações e reuniões oferecidas pela SMED e consultas na internet, já as outras duas entrevistadas informaram terem tido conhecimento das DCNEIs através da publicação enviada pelo MEC para a escola. Sabemos que muitas vezes os documentos oficiais são lançados e publicados pelo Ministério da Educação, mas estes não chegam no chão da escola. Isso é um problema, pois os mesmos são elaborados e pensados para que possam orientar o trabalho pedagógico e quando os professores e gestores não conseguem conhecer tais propostas não têm como estas serem implementadas nas redes de ensino. Neste caso, percebemos que a Secretaria de Educação teve um importante papel em divulgar o documento e promover inclusive formações sobre as DCNEIs como evidenciam outra questão do questionário apresentado abaixo.

Quando questionadas sobre a participação em alguma atividade formativa a respeito das atuais DCNEIs, treze delas, ou seja 87% responderam que participaram de formações oferecidas pelo município de Bagé. Nesse sentido, é possível identificar que houve uma preocupação da SMED em garantir ações de formação continuada para as equipes gestoras tratando da legislação vigente afim de garantir o seu conhecimento e futura implementação nas escolas.

Ao questionar as equipes gestoras sobre a importância das DCNEIs para o trabalho pedagógico nas Escolas de Educação Infantil foi possível percebermos que as mesmas são compreendidas como norteadoras da proposta pedagógica, conforme expressam as respostas abaixo

“As diretrizes norteiam as práticas na Educação Infantil, organizando o currículo e trazendo as brincadeiras e interações como centro do planejamento. Acredito que tal documento dá a Educação Infantil novo

significado, buscando constituí-la em suas especificidades, características e metas do trabalho com a primeira infância”. (Gestora da Escola nº. 1.)

“É muito importante como um norte a ser seguido pelas escolas, como lei específica que se fazia necessária para uma parte importante da educação. Especifica o que é e como deve ser trabalhada a educação na primeira infância, orienta os profissionais de educação sobre a melhor maneira de se trabalhar com as crianças”. (Gestora da Escola nº. 2).

“As DCNEIs servem para orientar o trabalho pedagógico. Sua elaboração foi feita numa linguagem clara e acessível facilitando o desenvolvimento do trabalho e valorizando a aprendizagem infantil.” (Gestora da Escola nº. 10).

A escrita das gestoras demonstra o reconhecimento da importância que as DCNEIs tem para o trabalho pedagógico que deve ser realizado nas escolas de Educação Infantil, pois as DCNEIs reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a elaboração de planejamentos, execução e avaliação dos PPPs na Educação Infantil. Nesse sentido

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009a, p. 1).

Essas relações sociais que se percebem tão presentes nas DCNEIs são norteadoras das diferentes práticas no processo de ensino/aprendizagem dentro dos estabelecimentos de Educação Infantil que visam uma Educação de mais qualidade, pensada e organizada de maneira a atender todas as necessidades e especificidades dessa etapa educacional.

Durante o processo de análise desses questionários apenas uma resposta foi negativa, em que a resposta do questionário EMEI 7 diz “acredito que oferece muito pouco em relação à Educação Infantil, principalmente aos níveis de Berçário, maternal I e II”. Diante disso, é importante destacar que a entrevistada que relatou a opinião acima, possui vivências empíricas em um contexto educacional direcionado ao Ensino Fundamental, pois suas experiências profissionais sempre foram com crianças a partir dos 6 anos, deixando a Educação Infantil segregada dessa concepção. Nesse sentido trago um dado do parecer 20/2009b, em que a especificidade dos bebês e crianças pequenas deve ser considerada durante o processo de organização do currículo. Os procedimentos que não valorizam e não reconhecem a atividade e o protagonismo da criança pequena, ou seja, atividades mecânicas, de treinamento e sem significado para os pequenos, devem ser abolidos da organização pedagógica. Portanto é perceptível o não conhecimento das DCNEIs pela entrevistada acima citada.

No parecer técnico do CNE/SEB – Nº. 20/2009a, busquei as contribuições de Maria Carmen Barbosa e Paulo Sérgio Fochi (2015) quando nos diz que

Ao acolher as crianças bem pequenas em um espaço de vida coletiva, deve-se pensar em uma pedagogia que garanta que suas aventuras e desventuras pela vida possam ser estruturadas a partir de um todo interdependente, em que aspectos emocionais, cognitivos, imaginativos, motores, sociais e culturais sejam considerados de maneira interligada e global na formação humana. (BARBOSA E FOCHI, 2015, p. 60).

Ainda sobre o trabalho com os bebês, os autores acima citados, destacam que as implicações, para as crianças de suas vivências na creche são profundas, decorrendo daí aprendizagens intensas e que não existem atividades realizadas em um berçário que não possam ser consideradas pedagógicas.

Nesses pequenos trechos trazidos sobre a especificidade do trabalho com os bebês nos confirma o não conhecimento da entrevistada acima citada, no que diz respeito ao que as DCNEIs trazem como orientações do trabalho a ser realizado com os menores.

É possível perceber com os subsídios referentes às respostas dos questionários, em que, à maioria dos participantes afirmaram que as Diretrizes oferecem um “norte”, ou seja, uma orientação, um caminho e não algo pronto, estabelecido ou intacto. A teoria e a prática parecem estar amarradas demonstrando a concepção da Educação Infantil voltada para o lúdico, para o brincar.

Ainda que a maioria das entrevistadas tenha o conhecimento e fale da importância que as DCNEIs têm para a organização do trabalho pedagógico a ser realizado, apenas 4 possuem as diretrizes citadas nos PPPs e que estão presentes nas referências utilizadas pelas mesmas. Nesse sentido, o fato da presença das DCNEIs ainda serem bastante discretas, como pudemos perceber nos PPPs da EMEIs pesquisadas, pode evidenciar o quanto tal documento não é visto como uma lei, como uma diretriz que é obrigatória para a Educação Infantil como um processo norteador para a Escola.

É importante ressaltar que é do conhecimento de todo gestor que a cada três anos os PPPs das escolas devem passar por adequações e revisões, o que neste caso seria uma dicotomia dizer que não existiu tempo hábil de conciliar as DCNEIs com as revisões ou até mesmo a construção de novos Projetos Político-Pedagógicos. As novas DCNEIs foram aprovadas e homologadas em dezembro de 2009, a pesquisa começou a ser realizada em 2015, o que significa 6 anos após a aprovação e tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação oportunizou os estudos e debates sobre o novo ordenamento, chega-se a conclusão

de que os documentos são realmente engavetados em alguns casos. O que nos causa certo desconforto quando falamos em uma educação de qualidade, voltada para todos, sem discriminações.

Considerações Finais

A infância ao longo dos séculos conquistou um olhar sensível às suas necessidades e peculiaridades, sendo estimulada pelas Escolas de Educação Infantil a preocupação com o tempo de cada criança, bem como seus conhecimentos prévios e sua instituição familiar, constituindo assim componentes capazes de construir um sujeito integrante da sociedade que requer cuidados e uma percepção atenta com relação a seus estágios de desenvolvimento.

Diretamente relacionada à concepção de criança estão as transformações ocorridas na área da Educação Infantil, pois não seria possível perceber a criança de uma maneira mais completa e peculiar, sem analisar os processos nos quais ela passa com relação à escolarização, ou seja, à Educação Infantil se transformou porque a visão da criança foi ampliada e analisada por minúcias.

Sabendo-se que a Educação Infantil faz parte de um momento importantíssimo na vida dos pequenos, pairam as preocupações que esta seja bem organizada de modo a atender a demanda, garantindo não só o acesso às EMEIS, mas a permanência de sucesso. É isso que sempre move os pesquisadores a investigar as leis e decretos, amarrando seu conteúdo à prática. Foi então através da pesquisa que foi possível destacar que as DCNEIs são utilizadas. De acordo com o relato das entrevistas via questionários, a equipe gestora possui conhecimento e possibilidades garantidas a partir das formações recebidas pela SMED de proporcionar reflexões pedagógicas condizentes com as orientações das novas DCNEIs.

Nenhuma prática deve ser realizada sem um conhecimento teórico, baseada apenas no senso comum, como muito foi visto nessa etapa da educação, por ter sido ao longo de séculos, vinculadas apenas a assistência e ao cuidado. Uma Educação Infantil de qualidade, pensada e construída para o desenvolvimento da criança como um todo que objetiva garantir aprendizagens significativas que serão fundamentais no processo de construção de novos saberes.

Nesse sentido, as DCNEIs tem um papel fundamental ao trazer orientações claras sobre o trabalho a ser realizado com essa etapa da Educação que é fundamental no processo de construção de conhecimentos, de desenvolvimento da criança como um todo. Durante todo o processo de análise foi possível perceber a amplitude das diretrizes, o quanto esse novo

ordenamento legal busca garantir uma Educação Infantil de qualidade, não excludente voltada para a redução de desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos. As diretrizes buscam articular a todo o momento as relações sociais que se estabelecem entre as crianças, o meio em que estão inseridas e os profissionais que as acompanham.

A partir das inúmeras transformações que a Educação Infantil vem sofrendo ao longo dos anos, passando por processos de revisão das concepções sobre as crianças e seu desenvolvimento, a presença das diretrizes na elaboração e ou readequação dos projetos pedagógicos das escolas de Educação Infantil é a garantia de que novas concepções para essa etapa da educação estão sendo utilizadas, assegurando em sua integralidade o cuidar como algo indissociável do processo educativo e assim garantindo os direitos expressos tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Constituição Federal, no Plano Nacional de Educação. Pode-se então perceber que oportunizar discussões a cerca de como orientar o trabalho junto às crianças e garantir práticas que se articulem, sem antecipar o processo relativo ao ensino fundamental são ações previstas e sugeridas nas diretrizes que tem o objetivo de garantir uma Educação Infantil de qualidade.

Nesse sentido, o Município de Bagé está buscando se adequar as diretrizes, ao organizar e readequar os projetos políticos-pedagógicos das escolas de Educação Infantil, articulando o que já existe com o novo ordenamento legal que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil trazem. Ao revisar concepções e propor novas formas de pensar as práticas do dia a dia com as crianças desde muito cedo, garantir desenvolvimento integral, interação, construção de saberes, ligados as diferentes experiências vividas pelas crianças, garantindo a autonomia de cada uma.

Ainda que as concepções que orientam a implementação das DCNEIs sejam percebidas no corpus dos documentos oficiais e também na fala das pesquisadas, percebe-se uma fragilidade na utilização dessas concepções à medida que existe uma falta de aprimoramento no uso do referencial teórico adequado e referências claras para a implementação das Diretrizes. Foi possível identificar que as DCNEIs estão presentes na maioria dos PPPs, como relatam as pesquisadas, o que não foi possível identificar é de que maneira essas concepções presentes das Diretrizes para Educação Infantil estão contempladas nesses documentos, sem sequer terem sido citadas as diretrizes, ou os pareceres que as orientam e muito menos aparecem nas referências. O que podemos, deduzir então, que foram utilizadas as concepções apenas a partir das formações recebidas pela SMED.

ARTIGO 3

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS PRESENTES NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BAGÉ/RS⁷

Lenise Maraschin Nunes
Suzane da Rocha Viera Gonçalves

Resumo: O presente trabalho traz parte dos resultados de uma pesquisa que busca compreender o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs nas escolas municipais de Bagé/RS a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos - PPP e do questionário respondido por um membro da Equipe gestora. Participaram da investigação dezesseis escolas das 23 escolas municipais de Educação Infantil de Bagé. A pesquisa desenvolveu-se no campo das investigações qualitativas, com aplicação de questionários e análise documental. Neste artigo, foram problematizados os pressupostos teórico-metodológicos e os autores utilizados para a elaboração dos PPPs das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs procurando verificar de que modo estes estão articulados com as DCNEIs. Das análises realizadas, pode-se dizer que existe uma dicotomia entre as respostas das pesquisadas a partir dos questionários e as análises realizadas nos documentos PPPs, das dezesseis escolas municipais, a maioria apresenta concepções que estão de acordo com as orientações estabelecidas nas DCNEIs, mas não cita as diretrizes e não as utiliza nas referências.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Projeto Político-Pedagógico.

Abstract: The present work presents part of the results of a research that seeks to understand the process of implementation of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education - DCNEIs in the municipal schools of Bagé / RS, based on the analysis of the Political and Pedagogical Projects - PPP and the application of a questionnaire with a member of the Management Team. Sixteen schools from the 23 municipal schools of Early Childhood Education of Bagé participated in the investigation. The research was developed in the field of qualitative investigations, with application of questionnaires and documentary analysis. In this article, the theoretical and methodological assumptions and the authors used for the elaboration of the PPPs of the Municipal Schools of Early Childhood Education - EMEIs will be problematized, trying to verify how they are articulated with the DCNEIs. From the analysis carried out, it can be said that there is a dichotomy between the responses of the respondents from the questionnaires and the analyzes carried out in the PPPs of the sixteen municipal schools, most of which present conceptions that are in accordance with the guidelines established in the DCNEIs, but does not cite the guidelines and does not use them in referrals.

Keywords: Early Childhood Education. Curricular Guidelines for Early Childhood Education. Political-Pedagogical Project.

⁷ Artigo a ser submetido para a revista de Zero a Seis da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Introdução

A Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, tem por finalidade, conforme estabelecido no Art. 29 da LDB o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A partir da LDB se intensificam estudos e ações para garantia de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas, tendo em vista os estudos empreendidos por especialistas e estudiosos da infância e Educação Infantil, como, por exemplo, Kuhlmann Jr. (2010), Sônia Kramer (1997), Philippe Ariès (1981), Maria Carmem Barbosa (2009), entre outros. “Foi a partir dos intensos debates políticos educacionais que se consolidou um marco teórico em defesa de uma infância cidadã e de direitos. O papel dos movimentos sociais, principalmente, a luta das mulheres por creches e pré-escolas de qualidade foram fundamentais para o reconhecimento de direitos sociais”(KRAMER, 1997).

Em seguida da aprovação da LDB (1996) e o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foram aprovadas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em 1999. Estas Diretrizes eram bastante sucintas e não apresentavam muitas orientações acerca da organização pedagógica para Educação Infantil. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 2009. Desde então, as escolas que atendem a primeira etapa da Educação Básica estão reorganizando seus projetos pedagógicos a fim de adequá-los às proposições das DCNEIs. É importante salientar que as DCNEIs de 2009, representam um grande avanço no debate sobre a oferta da Educação Infantil no Brasil, sua construção é fruto de um amplo debate no campo educacional, do qual participaram pesquisadores, professores universitários e da Educação Básica, assim como movimentos sociais e entidades relacionados ao debate da Educação Infantil. O conteúdo das diretrizes apresenta importantes proposições para o trabalho pedagógico nesta etapa educacional, ao definir que a primeira etapa da educação básica não deve ser escolarizante, tendo como pressuposto a criança como centro do planejamento, que a proposta pedagógica deve pautar-se em oportunizar diferentes experiências para as crianças e que estas precisam estar permeadas pelas linguagens. Sendo assim, Barbosa afirma que

Nas crianças pequenas, as linguagens são aprendidas nas ações materiais e simbólicas significativas. São as ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, e entre adultos e adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar ou ainda atividades mais integradas com a presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e de outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados. (BARBOSA, 2009, p. 85).

O excerto acima evidencia que as linguagens se tornam significativas para as crianças, visto que, essas permitem que elas possam expressar diferentes sensações, sentimentos e ideias, a partir da participação da vida coletiva. Sendo assim, os documentos que servem de base para reflexão sobre as diretrizes da Educação Infantil comprovam que as linguagens garantem a compreensão e a criação de mundo por parte das crianças e permitem expressar diferentes sensações, sentimentos e ideias, a partir da participação da vida coletiva.

Barbosa (2009), por sua vez, vem ratificar que as capacidades simbólicas das crianças possibilitam diferentes formas de linguagem, tais como, a oralidade, a escrita, a pintura, a dramatização, a música, a imitação, entre outras. Constata-se que a partir das ideias expressas pela autora citada anteriormente, que esse tipo de linguagem acaba por oportunizar às crianças o conhecimento de mundo, dando sentido as suas experiências.

Nesse sentido, “as funções sociopolíticas e pedagógicas das creches e pré-escolas serão cumpridas na medida em que seja assumida a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção das identidades coletivas, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, garantindo assim a equidade de oportunidades entre as crianças de diferentes classes sociais” (BRASIL, 2009b). “O que significa considerar as creches e pré-escolas como produtoras de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade” (BRASIL, 2009b).

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa desenvolvida e tem por objetivo compreender como ocorreu o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Educação Infantil do município de Bagé/RS.

A pesquisa foi realizada na perspectiva de uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se a partir da análise documental com a aplicação de questionários. Para os autores *Bogdan e Biklen (1994)

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16).

As análises apresentadas neste artigo referem-se aos questionários que fizeram parte da coleta de dados e que têm o objetivo de identificar como ocorreu esse processo de readequação dos PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé, levando em consideração o novo ordenamento legal para essa etapa educacional. O processo de coleta dos dados empíricos da pesquisa foi através de dezesseis (16) questionários distribuídos para as equipes diretivas das EMEIs que já tinham seus PPPs aprovados pela Secretaria Municipal de Educação – SMED em dezembro de 2015. Os questionários continham questões abertas e fechadas. Dos dezesseis questionários entregues, quinze retornaram, ou seja, quase a totalidade. A partir das análises realizadas constatou-se um comprometimento das equipes com a revisão e readequação de seus PPPs, tendo em vista a participação das mesmas nas reuniões que a SMED proporcionou com o intuito de apresentar as DCNEIs e orientar a utilização no processo de readequação dos PPPs ao novo ordenamento legal.

O processo de readequação dos PPPs das escolas de Educação Infantil

Durante o processo de readequação dos PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé utilizando as DCNEIs como norteadoras, foi necessário levar em consideração algumas concepções sobre o trabalho realizado com essa etapa da Educação. De acordo com Barbosa (2009), a grande tarefa da educação da primeira infância é garantir as relações, o convívio e à aprendizagem das formas de relacionamento que são realizadas na prática cotidiana. A partir das tarefas diárias realizadas junto com as crianças é que são produzidas as concepções de educação que se efetivam em vivências, situações e ações cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil. É a possibilidade de interagir, de troca de experiências, de partilhar significados que proporciona às crianças o acesso a novos conhecimentos, em que o adulto é o mediador, aquele que faz a ponte entre o que já é

conhecido e que ainda não o é, garantindo assim o acesso aos novos conhecimentos, de modo a alcançar todas as crianças.

Para que essas concepções se efetivem na prática pedagógica dos professores, se faz necessário que essas concepções constem nos PPPs das escolas, com objetivos bem definidos que merecem ser alcançados durante a etapa da Educação Infantil. Nesse sentido, buscamos através dos estudos de Veiga (1998, 1995), compreender a questão dos projetos e a busca por um caminho, uma direção e se refere a um exercício intencional, com sentido claro, com um compromisso delimitado no coletivo. Portanto, todo o Projeto Pedagógico, é também político, devido ao fato de carregar intencionalidades, direcionamentos, que podem estar em consonância com o comprometido da formação do cidadão atuante para uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, o caráter político e pedagógico são indissociáveis pressupondo que o projeto político-pedagógico deve ser considerado como um processo constante e permanente de reflexão e discussão dos acontecimentos que envolvem a escola. Assim, Veiga aponta que

O Projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. (VEIGA, 1995, p. 14).

Percebe-se que para a autora mencionada acima quando se pensa na construção do projeto político-pedagógico da escola, se planeja o que de fato quer realizar, a partir do que já se tem, buscando o provável e, por conseguinte, o realizável. Nessa perspectiva o projeto deixa de ser percebido como um amontoado de atividades diversas ou um simples agrupamento de planos de ensino para assumir um compromisso efetivo com os atores sociais ao firmar perspectivas que concebem e ampliam o real sentido do ensino-aprendizagem nessa fase da escola, bem como em todas as outras.

Seguindo o raciocínio da autora, o projeto-pedagógico deve ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo educativo da escola, ou seja, a comunidade escolar. Por isso, à medida que o projeto busca um caminho, um rumo, um sentido, ele se torna transparente com objetivos claros e definidos no coletivo. Assim, a constituição do projeto político-pedagógico se constitui

[...] em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia

que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1998, p. 14).

Para Veiga (1998), a construção do Projeto Político-Pedagógico, está diretamente ligado à autonomia que a escola possui como a habilidade de projetar sua identidade, o que significa recuperar esse espaço escolar como um espaço público de debate, de diálogo, de reflexão coletiva. Assim, o Projeto Político-Pedagógico adquire o caráter de indicador de organização do trabalho pedagógico na escola de forma globalizada, que inclui a prática do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Nessa direção, Medel (2012), nos provoca a refletir que um Projeto Político-Pedagógico nunca está pronto, acabado e assim assumi um caráter contínuo e inconcluso. Isto é, representa a contínua transformação do cotidiano escolar com suas características próprias que são ressignificadas no dia a dia. E esse mesmo projeto deve buscar ainda a relação entre teoria e prática, compreendendo uma a partir da outra. Para a autora, existem princípios que são orientadores do projeto político-pedagógico, numa perspectiva de uma escola que visa um novo conceito de qualidade de ensino, esses princípios têm o objetivo de ampliar as relações entre a comunidade escolar e a local. Alguns desses princípios são: democratização do acesso e de permanência, com sucesso, do aluno na escola, autonomia, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, relação entre escola e comunidade, qualidade de ensino para todas as escolas. Ainda segundo a autora, esses princípios possuem características de interdependência devendo ser relacionados à realidade de cada escola, procurando perceber como eles são discutidos, compreendidos e desenvolvidos pelos diversos segmentos.

Ao buscar compreender como ocorreu a readequação dos PPPs das EMEIs, procuramos verificar o processo de construção dos PPPs das quinze (15) escolas participantes da investigação. Nesse sentido, ao serem questionadas se haviam participado da elaboração dos PPPs das escolas, a maioria das pesquisadas, ou seja, 86% responderam que sim, participaram da elaboração ou readequação dos PPPs, apenas 14% disseram que não participaram, por estarem há pouco tempo atuando como gestora ou supervisora na escola.

Durante o processo de readequação dos PPPs, oito das 15 escolas realizaram reuniões coletivas com todos os segmentos da comunidade escolar, tanto com a equipe de profissionais da escola, quanto com os pais dos alunos. Também responderam que foram aplicados questionários com as famílias como forma de diagnosticar realidades e buscar estratégias para a melhoria do atendimento a essa faixa etária. A participação dos familiares bem como dos

profissionais que atuam na escola é fundamental para que se possa estabelecer um projeto de escola, nesse sentido

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 17).

As escolas de Educação Infantil percorrem de acordo com a autora, o caminho para um trabalho a ser realizado com seriedade e comprometimento, utilizando teorias que estão em consonância com as orientações preconizadas pelas DCNEIs desde sua aprovação.

Para a elaboração ou readequação dos PPPs é fundamental a utilização das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs, tendo em vista sua aprovação no ano de 2009 e as orientações que nela constam para que esse processo ocorra efetivamente em todas as escolas de Educação Infantil do Brasil. Consta na Resolução CNE/SEB – Nº. 5 de 17/12/2009b, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 3º, a orientação de que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios

Éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos – dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b).

Entendemos que esses princípios fundamentam um pensamento democrático em que cada integrante da escola tem seu papel definido e respeitado à medida que participa das decisões e da organização desses espaços educativos. Foi possível identificar a partir dos relatos das pesquisadas que muitos desses princípios estão sendo respeitados nesse processo de readequação dos PPPs das escolas.

Na entrevista com a equipe gestora da EMEI n.1 – contatamos que: “A reformulação do PPP de nossa escola partiu do comparativo das práticas pedagógicas com o conteúdo do antigo documento. A partir daí o grupo de professoras e equipe diretiva buscou fundamentação teórica para os temas “projetos”, “brincar” e “espaços na Educação Infantil”;

através de reuniões com toda a equipe de profissionais reelaboramos a escrita do documento que após também foi revisto pelos pais em reunião.

Já na entrevista com a coordenação da EMEI n.2 – “foram reuniões coletivas com todos os segmentos da comunidade escolar; instrumentos investigativos de pesquisa para os diferentes grupos; discussão e escolha das necessidades reais da nossa comunidade e do desejo de todos pela educação que a escola deve oferecer e buscar transformar a realidade do bairro em que estamos inseridos”.

A entrevista com as professoras da EMEI n.3 – temos a seguinte afirmativa: “Foi feito com a participação da comunidade escolar através de reuniões, entrevistas, sendo ele um instrumento de comunicação e registro do cotidiano escolar”.

Entrevistada EMEI n.04 – “Foi através de reuniões com a comunidade, os professores e funcionários”.

Entrevistada EMEI n.5 – “Foi organizado de forma que todas as partes interessadas pudessem expor suas idéias, para organizá-las e colocar no papel para pô-las em prática.

Devemos salientar que, de acordo com as respostas das pesquisadas, essa ação não ocorreu em todas as escolas, mas sim, com mais da metade das professoras participantes da pesquisa. Com o intuito de identificar quais aspectos das DCNEIs estão presentes nos PPPs das escolas, apresentamos, a seguir, alguns relatos das pesquisadas, sendo que 14 das 15 Equipes Diretivas das escolas participantes responderam positivamente quando se trata de aspectos relevantes para organização dos PPPs das EMEIs. Como podemos constatar na fala das pesquisadas nº 1 e 6.

“Definição de criança e infância, concepção de proposta pedagógica, organização de espaços, tempo e materiais, eixos do currículo (interação e brincadeiras), avaliação.” (Gestora da Escola nº. 1).

“As definições de criança, currículo e Educação Infantil, os princípios, a organização de espaço, tempo e materiais, eixos norteadores das atividades, avaliação.” (Gestora da Escola nº. 6).

Identificamos a partir da fala das pesquisadas que aspectos considerados significativos para a readequação dos PPPs e que estejam em consonância com as diretrizes, aparecem nas respostas das pesquisadas e não fogem às orientações sugeridas pelas DCNEIs. As DCNEIs trazem de forma detalhada em seu artigo 9º, os aspectos relacionados ao eixo de interações e brincadeiras garantindo experiências que:

- I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. Favoreçam a imersão das crianças na diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas dos vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V. Ampliem confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar;
- VII. Possibilitem experiências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. Promovam a interação, o cuidado, a preservação, e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e mediáticos. (BRASIL, 2009a).

Alguns desses aspectos sobre o eixo interação e brincadeiras foram identificados nos PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé, o que não foi investigado nesta pesquisa é se ocorre a utilização dessas orientações nas práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil. No quadro abaixo, podemos observar alguns dos aspectos que são contemplados nos PPPs das escolas no que tange ao eixo das interações e brincadeiras.

Quadro 6: aspectos das DCNEIS contemplados em alguns PPP'S: eixo interações e brincadeira

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ASPECTOS CONTEMPLADOS NO PPP
EMEI n°. 01	<i>“É pela brincadeira que a criança aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu corpo. A criança que brinca, livremente, no seu nível, à sua maneira, não está</i>

	<i>apenas explorando o mundo ao seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário.”</i>
EMEI nº. 06	<i>“Entender a função de brincar no processo educativo é conduzir a criança, ludicamente, para suas descobertas cognitivas, afetivas, de relação interpessoal, de inserção social. A brincadeira leva a criança ao conhecimento da língua oral, escrita, e da matemática.”</i>
EMEI nº. 07	<i>“Por meio de atividades lúdicas buscamos incentivar a criatividade, autonomia, relação interpessoal, aceitação, respeito e confiança ampliando o seu conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, bem como social e cultural.”</i>

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora.

Ao citar essas escolas podemos identificar que apesar de estarem em outra linguagem, os aspectos encontrados se conectam e buscam alcançar um mesmo objetivo, o de inserir a criança no meio social a partir do lúdico, da brincadeira, das relações que ela estabelece com o outro.

No que se refere à ludicidade e a brincadeira na Educação Infantil, Maria Carmen Barbosa (2009) em seus estudos que no documento do MEC sobre Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, nos diz que

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano. (BARBOSA, 2009, p. 70).

Assim, os PPPs das escolas quando tratam do brincar e da brincadeira, deixam claro que são as atividades mais significativas e que devem nortear as práticas pedagógicas. O pensar pedagógico do professor dessa etapa educacional deve ter como base as concepções sobre o brincar e a brincadeira, pois deles podem partir as demais propostas para desenvolver as crianças como um todo.

No que se refere aos aspectos que valorizam a criança e a Educação Infantil, como o brincar e a diversidade, o parecer CNE/SEB n. 20/2009b, nos diz que

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se

aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009b, p. 7).

Nesse sentido, é visível perceber que é a partir da brincadeira, do faz de conta e da interação com o outro que as crianças constroem e aprimoram seus conhecimentos e desenvolvem atitudes reflexivas que estarão presentes em toda a vida. Em direção semelhante ao Parecer do Conselho Nacional de Educação, Tizuko Morchida Kishimoto (2010), assegura que

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Mas esse brincar a que se refere Kishimoto deve possuir uma intencionalidade por parte do professor. Objetivos que merecem ser atingidos sejam eles simples ou complexos, como, por exemplo, a organização do cotidiano ou do próprio pensamento, que através da brincadeira e da intervenção adequada do professor, despertará nas crianças novas e significativas aprendizagens.

Um pressuposto que foi citado pelas pesquisadas e está previsto nas DCNEIs é a atividade do brincar e também a interação. Dois fatores fundamentais no processo de desenvolvimento da criança, pois é através da interação e da brincadeira que as crianças irão construir novas e significativas aprendizagens ao longo da vida escolar. Kishimoto corrobora com essa ideia ao expressar que

Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez. (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Para exemplificar os pressupostos sobre o brincar e a interação que foram citados pela pesquisada da escola nº1, estão sendo utilizados, trago a fala da supervisora. De acordo com ela, “*Entendemos o ato de brincar como possibilidade de recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo*”. Para fundamentação dos pressupostos sobre o ato de brincar a equipe diretiva da escola nº 1 utilizou como autores: Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Silvia Carvalho, Janete Moyles. É necessário frisar que a pesquisada apenas

pontua os autores, sem utilizar suas concepções para fundamentar as ideias que a escola e seus membros defendem, aqui cabe salientar que são as respostas dos questionários e não o referencial teórico dos PPPs.

Crianças aprendem a brincar, brincando. É na interação com o outro e com os objetos, acompanhadas por um adulto, neste caso, o professor, que irá proporcionar diferentes contextos e oportunidades de ampliar conhecimentos que a brincadeira ganha qualidade, plasticidade e expressividade. O brincar está relacionado ao prazer, o ato de brincar influencia no desenvolvimento da criança e é indispensável para a formação do caráter e da personalidade da pessoa. De acordo com o parecer 20/2009b

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009b, p.7).

As interações e brincadeiras proporcionam a construção da autonomia moral, pois oportunizam que as crianças pensem sobre atitudes e ações enquanto brincam com os outros. É importante, que o professor mediador aproveite a oportunidade para explorar esses momentos e estimular novas construções, novas atitudes de convivência, diferentes formas de interações com o outro e com os objetos utilizados durante as brincadeiras, sejam elas individuais ou coletivas. Para Kishimoto,

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. (KISHIMOTO, 2010, p.01).

Pode-se perceber que essas concepções encontradas nos PPPs das EMEIs, a partir das respostas dos questionários das escolas participantes, estão de acordo com as orientações expressas nos diferentes documentos do MEC, neste caso as DCNEIs, que têm o objetivo de garantir uma Educação Infantil de qualidade.

As mudanças ocorridas ao longo dos anos, principalmente a partir dos estudos empreendidos por estudiosos da área da Educação Infantil ratificam a certeza de que o aprimoramento no atendimento da criança pequena é de fundamental importância para seu desenvolvimento em todos os sentidos, principalmente como cidadã de direitos.

Estes aspectos, como o brincar e a ludicidade estão contemplados nos PPPs das EMEIs do município de Bagé. O brincar é com certeza o mais representativo nos documentos, tendo em vista sua relevância para o trabalho que deve ser realizado nos espaços infantis.

Ao se referir a espaços e tempos, as DCNEIs trazem as seguintes concepções

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (BRASIL, 2009b).

Este é outro desafio posto pelas DCNEIs que está diretamente ligado a gestão de recursos oriundos das prefeituras e do Governo Federal, pois, ampliar e garantir que esses espaços sejam contemplados se não na sua totalidade, pelo menos em parte, é fundamental para a garantia dos direitos dessas crianças. Com o objetivo de buscar essa qualidade para que o trabalho seja realizado contemplando o que as DCNEIs orientam, o município de Bagé vem percorrendo uma caminhada de adequação, ampliação e melhoria dos espaços existentes, além da construção de mais três novas escolas do programa Proinfância⁸. Essas novas escolas serão significativas para a Educação Infantil do município, tendo em vista que estes novos espaços escolares já estarão dentro dos padrões e orientações das DCNEIs.

Pressupostos teórico-metodológicos utilizados na construção das propostas pedagógicas das EMEIS

Uma das questões consideradas de grande relevância para o processo de construção e/ou reelaboração dos PPPs, diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos das DCNEIs, utilizados como orientadores e os autores com os quais as escolas trabalharam para garantir as orientações que constam no documento.

Todas as quinze escolas que responderam aos questionários através da equipe diretiva trazem consigo a ideia da Pedagogia de Projetos como uma metodologia de trabalho utilizada na elaboração dos PPPs. Fator que podemos perceber nas palavras de uma das pesquisadas

⁸ Proinfância é um programa do governo federal que constrói escolas modelos e dá suporte técnico e pedagógico aos municípios que aderiram.

referente à escola nº 1: *“Abordamos a pedagogia de projetos através de pesquisa, organização, flexibilidade, conexões, curiosidades, registros e verdadeiras descobertas”*. Cabe salientar que, por ser apenas a equipe dessa escola que justifica o porquê de empregar esse tipo de metodologia. As demais equipes diretivas apenas realizam menção aos autores que são utilizados.

Nesse sentido, a escola n.º1 toma como base os estudos de Maria Carmen Barbosa e Maria da Graça Souza Horn quando diz que

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização [...] A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e 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 & HORN, 2008, p.31).

A Pedagogia de Projetos oportuniza assim um trabalho organizado e com objetivos claros e definidos. No caso da Educação Infantil, é uma proposta que amplia e diversifica o trabalho de realizar as escolhas referentes às atividades oriundas de um determinado tema, que deve partir do interesse dos pequenos, de modo a ser construído juntamente com o professor que vai mediar e acompanhar todo o processo pelo qual a criança irá passar.

Outro pressuposto considerado fundamental para a readequação dos PPPs das EMEIs é o que discute a importância da organização dos espaços internos das escolas que vão acolher crianças de zero a cinco anos e onze meses. Trago a fala da gestora da escola nº 1, por ser a única que justifica as concepções e não apenas cita autores utilizados, como ocorreu com as demais pesquisadas, fato que já mencionei acima. *“Em um espaço pensado e organizado promovemos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes interações cada vez mais ricas.”*. (GESTORA DA ESCOLA Nº 1). Ao analisar o PPP da EMEI n.1 no item 6.3 A importância da organização dos espaços, foi possível perceber que a fala da entrevistada condiz com as concepções presentes no PPP em que *“o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e a partir de sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam”*.

Nesse sentido, o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças, ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a

imaginação dos adultos que criam ambientes (com o auxílio das crianças) ricos e desafiadores, em que todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando assim suas capacidades de aprender, expressar sentimentos e pensamentos. De acordo com Barbosa (2006), é fundamental deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço pela sua atuação. Com relação ao espaço o PPP da EMEI nº 1 sugere que

“Cada sala tem um jeito, uma identidade, que deve estar ligada à história, às concepções, às possibilidades do grupo de crianças. Também é importante lembrar que o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções.” (PPP – EMEI nº 1).

Estes espaços dos quais falamos, não se referem apenas ao espaço da sala de aula, mas a todo e qualquer espaço dentro da escola, principalmente aqueles que proporcionam aprendizagens significativas, como refeitório, pátio e biblioteca, desde que devidamente explorados. Sabe-se que nem todas as escolas são ideais no quesito espaço físico, pois muitas escolas de Educação Infantil ainda funcionam em residências adaptadas para o atendimento das crianças dessa etapa da educação. Esse é um fator que às vezes é limitador de espaços adequados para determinadas atividades. Outras escolas foram construídas durante um período em que as creches e pré-escolas pertenciam à assistência social e, portanto, não tinham uma visão direcionada para a garantia de aprendizagens necessárias e espaços adequados para as mesmas, pois buscavam apenas a educação da higiene e do comportamento social centrado no fazer diário, assim qualquer espaço que atendesse as necessidades básicas servia.

Para finalizar, sobre avaliação na Educação Infantil, assunto muito polêmico que gera discussões complexas e intensas, apresentamos as recomendações do Parecer do CNE/SEB – Nº. 20/2009b, o qual diz que

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade. (BRASIL, 2009b, p. 17).

O processo avaliativo ocorre a partir da reflexão feita sobre a prática pedagógica que tem o objetivo de encontrar novos caminhos para orientar a aprendizagem das crianças. Essa avaliação reflexiva deve perpassar todo o conjunto de aprendizagens.

Nesse sentido, as 15 escolas de Educação Infantil participantes organizaram seus PPPs apresentaram propostas de avaliação com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da criança, entendendo a avaliação como um conjunto de ações que tem por objetivo analisar as condições de aprendizagem que estão sendo oferecidas, como um feedback da ação educativa que vai acontecendo durante o processo a partir das observações realizadas e da análise das atitudes. Uma dessas concepções está expressa no PPP da Escola nº 10. Na visão da escola, *“A avaliação serve ainda como instrumento para o professor estabelecer suas prioridades na prática educativa e definir o que, como e quando avaliar de acordo com os princípios e objetivos educacionais estabelecidos”*. (PPP, Escola nº 10). Outra escola também justifica os princípios da avaliação, como é o caso da Escola de nº 14, como podemos perceber em um dos fragmentos presentes no PPP da instituição: *“A avaliação será feita com base no acompanhamento, observação e registro do educador em relação ao desenvolvimento e progresso dos alunos.”* (PPP, Escola nº 14). Aos nos valermos do pensamento de Barbosa (2009), também consideramos que

A avaliação, além de não estar centrada no aspecto individual das crianças, não pode enfatizar apenas aspectos cognitivos em situações de testagem. Ela precisa deter-se nos processos e não apenas nos resultados. A avaliação na escola de educação infantil precisa dar atenção as relações das crianças no grupo e suas aprendizagens, ainda é necessário que a avaliação não seja apenas das crianças mas, que também, por meio de reflexões sistemáticas, com uso de ferramentas específicas, se avalie o trabalho do professor e o da instituição, a colaboração com pais e comunidade e a análise dos projetos desenvolvidos. (BARBOSA, 2009, p.106).

Conseguimos através da ideia da autora citada anteriormente, pensar o processo avaliativo na Educação Infantil, como sendo uma tarefa difícil, mas que precisa ser realizada, tendo em vista, o histórico sobre avaliação ao longo de décadas, que sempre foi o de quantificar as aprendizagens, mensuráveis apenas em respostas escritas. O que se busca atualmente é uma avaliação reflexiva, fundamentada na observação diária das atitudes das crianças e a partir das intervenções dos adultos que com elas convivem em espaços coletivos. Por isso, as orientações segundo as DCNEIs são

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do

desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b, p.5).

Levando em consideração o que as DCNEIs propõem, como pudemos observar nos artigos descritos acima, as escolas de Educação Infantil em Bagé utilizam como documentos de acompanhamento um caderno de registros de observações realizadas, com o objetivo de reunir o maior número de informações sobre a criança. A maioria utiliza registros fotográficos e vídeos, o que facilita no processo de construção dos pareceres descritivos e o portfólio que acompanha a criança e/ou a turma, conforme fica definido em cada instituição de Educação Infantil, garantindo uma avaliação fidedigna do processo de ensino aprendizagem. A esse respeito, o Parecer CNE/SEB – Nº. 20/2009b, nos diz que

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (BRASIL, 2009b, p.17).

Podemos identificar que os PPPs estão de acordo com as orientações que as DCNEIs trazem. No caso das avaliações, há um consenso entre todos os PPPs analisados, o que demonstra a seriedade e o comprometimento das equipes diretivas durante o processo de reelaboração e/ou construção do novo documento que vai orientar a prática pedagógica e o funcionamento das EMEIs.

Considerações Finais

Os PPPs reúnem os caminhos e as ações que devem servir como orientadores das práticas pedagógicas dos profissionais de educação, no caso desta pesquisa, o da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Bagé.

O trabalho aqui apresentado buscou identificar quais pressupostos teórico-metodológicos e quais autores foram utilizados como base para o processo de construção e reelaboração dos projetos políticos-pedagógicos das EMEIs do município de Bagé, documentos estes que têm o objetivo de orientar o trabalho realizado nas Escolas de Educação Infantil, com o objetivo de constatar se esses pressupostos estavam de acordo com o que prevê as DCNEIs.

Dentre os pressupostos utilizados pelas escolas, foi possível constatar, a partir do relato das pesquisadas e da análise de documentos, que a Pedagogia de Projetos se faz presente em todos os quinze PPPs analisados, o que indica certa coerência no que se refere às orientações sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação de que os PPPs devem ser elaborados de acordo com as DCNEIs. Outro pressuposto recomendado pelas DCNEIs e que se fazem muito presentes nas respostas das pesquisadas são as interações e brincadeiras entendidas como fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois auxiliam a criança a compreender o mundo no qual está inserida de maneira prazerosa e lúdica. Ao fazerem referência à organização dos espaços pedagógicos que desejam dentro das escolas de Educação Infantil, as pesquisadas apontam a importância desses espaços pensados para a aprendizagem significativa das crianças pequenas, pois eles são indispensáveis, quando se pensa em uma educação alicerçada na construção e reconstrução de saberes.

Por fim, o pressuposto que trata das concepções sobre avaliação na Educação Infantil, em todas as escolas analisadas, está alicerçado nas orientações sugeridas pelo Parecer do CNE/SEB nº. 20/2009b das DCNEIs, que aponta, para a organização da proposta pedagógica. Valorizando a observação sistemática e o acompanhamento do desenvolvimento infantil, a partir das atividades diárias e das atividades sugeridas intencionalmente para a construção de novos conhecimentos e que tem por objetivo as aprendizagens significativas.

Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelas escolas analisadas, bem como a escolha dos autores que fundamentam a construção e reelaboração dos PPPs ocorreu de acordo com as orientações das DCNEIs, uma vez que ao trazer a Pedagogia de Projetos em que Barbosa e Horn (2008), afirmam que o trabalho com projetos possibilitam diferentes

momentos que podem ser de autonomia e de dependência do grupo, assim como, outros momentos que servem como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. As DCNEIs nesse sentido orientam que sejam garantidas experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico, social, ao tempo e a natureza.

Outra concepção muito significativa é a do brincar e da brincadeira, em que Kishimoto (2010), nos diz que para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. As DCNEIs no que se trata de interações e brincadeiras busca a garantia de experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças. É possível dizer que a partir dessas concepções identificadas nos PPPs da escolas de Educação Infantil de Bagé, as orientações postas pelas DCNEIs para readequação de seus PPPs não estão sendo contempladas na íntegra.

A GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Ao buscar problematizar a implementação das DCNEIs nas Propostas Pedagógicas das escolas de Educação Infantil do Município de Bagé, procuramos compreender os seguintes aspectos, quais pressupostos teórico metodológicos foram utilizados no processo de readequação dos PPPs às novas diretrizes, que aspectos das DCNEIs encontram-se presentes nos PPPs das escolas e averiguar até que ponto as DCNEIs são importantes para o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Ao término desta dissertação, encerra-se uma etapa, mas não as discussões, pois ao adentrar em um tema que não se esgota com facilidade, descobri que é possível dar continuidade ao assunto devido sua complexidade. As diferentes problematizações feitas ao longo do processo permitem dizer o que foi possível até o momento deixando a possibilidade da continuidade. Uma vez que identificamos fragilidades relativas a implementação das novas diretrizes na readequação dos PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé.

As respostas reunidas das gestoras, no que se refere ao conhecimento e utilização das DCNEIs entra em contradição uma vez que a análise dos PPPs não demonstra que a readequação desses documentos tiveram em sua integralidade as DCNEIs como orientadoras.

Encerro uma etapa em minha vida, muito diferente de como a iniciei, as experiências e aprendizagens que se consolidam junto com esse processo são inúmeras e muito significativas, ressignificando a pessoa e a profissional que me constitui a partir dessa etapa.

Ao pensar sobre os caminhos percorridos durante a pesquisa, reconheço que foi de grande aprendizagem. O objetivo do trabalho de pesquisa buscou verificar se as EMEIs de Bagé readequaram seus PPPs às novas DCNEIs. Foi a partir da aplicação de questionários e análise documental que podemos perceber o esforço empreendido pelas equipes das escolas em garantir um trabalho de qualidade, apesar das limitações encontradas, contando com a colaboração de 15 pesquisadas, professoras efetivas da rede municipal de ensino, que ocupavam na época da pesquisa cargos de gestoras, ou seja, diretora e/ou supervisoras, construímos assim, um trabalho significativo contando com o auxílio de diversos teóricos que fundamentam a escrita dessa investigação.

A partir das análises dos documentos oficiais, ou seja, os PPPs e as DCNEIs pudemos identificar que as diretrizes não estão totalmente contempladas como preveem as orientações das diretrizes no que tange a organização e elaboração dos PPPs das escolas de Educação Infantil no Brasil. A análise dos questionários nos demonstra que todas as pesquisadas

conheceram as DCNEIs em algum momento da formação ou estudos. O que gerou uma dicotomia entre as respostas obtidas via questionário e os documentos oficiais analisados. Uma vez que conhecendo as diretrizes não seria coerente a não utilização na readequação dos PPPs. Um outro fator significativo que cabe ressaltar é que as concepções presentes nas DCNEIs estão presentes nos PPPs mas sem referenciar as diretrizes ou os pareceres que as orientam, ou seja, empiricamente.

Buscando aprofundar essas discussões que tratam da organização e elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, nos respaldamos em Veiga (1995; 2003; 2009) e Kramer (1994), em que ambas tem o entendimento de que a proposta pedagógica é um caminho a ser construído com toda a comunidade escolar. E Medel (2012), nos diz que um projeto político-pedagógico nunca está pronto, acabado, pois trata-se de um processo contínuo e inconcluso, representando a constante transformação do cotidiano escolar. A utilização desses autores corroborou na fundamentação dos dados analisados, e, por conseguinte, em uma conclusão centrada na readequação dos PPPs das escolas pesquisadas por meio das novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

Ao tratarmos dos pressupostos teóricos metodológicos utilizados na readequação dos PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé, identificamos que alguns estão de acordo com as orientações das novas diretrizes, tendo em vista que praticamente todas as pesquisadas trazem autores que discutem a importância da Pedagogia de Projetos em que Barbosa e Horn (2008), reconhecem que o trabalho com projetos oportunizam diferentes momentos de autonomia. Assim como os pressupostos que tratam das concepções sobre as interações e as brincadeiras, consideradas pelas escolas como o coração do trabalho na Educação Infantil, e para um melhor aprofundamento nestas concepções consideradas significativas para o processo de desenvolvimento das crianças, nos apoiamos em Kishimoto (2010), que diz que o brincar para a criança é a principal atividade do dia e que é a partir do brincar livre, se ensina regras, desenvolve diferentes linguagens e habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Os resultados da pesquisa foram apresentados em forma de artigo e em cada um pode-se perceber através da análise dos dados as considerações acerca das DCNEIs e sua incorporação nos Projetos das escolas pesquisadas.

Foram três eixos de análise que contribuíram para verificar de que maneira ocorreu a implementação das DCNEIs nos PPPs das escolas de Educação Infantil de Bagé.

No primeiro artigo titulado “*As propostas pedagógicas das Escolas de Educação Infantil do município de Bagé/RS: um olhar para a implementação das DCNEIs.*”. Buscou-se a partir dos eixos Brincadeiras, Interações e Infância compreender quais as concepções estão presentes nos PPPs das dezesseis escola de Educação Infantil pesquisadas.

Após análise realizada neste primeiro artigo pode-se constatar que as DCNEIs não estão contempladas em sua integralidade nos dezesseis PPPs analisados. Identificamos nos documentos analisados que embora as concepções pedagógicas das escolas estejam na direção das diretrizes, a maioria não menciona em seus PPPs as diretrizes como norteadoras do fazer pedagógico.

No segundo artigo procurou-se identificar “*Como as equipes gestoras das Escolas de Educação Infantil do município de Bagé percebem a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil no trabalho pedagógico.*”. Neste artigo buscamos discutir a visão dos gestores acerca da importância das DCNEIs para o trabalho pedagógico.

Utilizamos como instrumento de coleta dos dados os questionários que foram distribuídos para as dezesseis escolas participantes da pesquisa. É importante ressaltar que estas dezesseis escolas são as que estavam com os PPPs aprovados pela SMED no período em que se deu a pesquisa. Retornaram quinze dos dezesseis questionários respondidos pelas gestoras das EMEIs. Ao realizar a tabulação dos questionários foi possível verificar que ainda é necessário uma maior apropriação do conteúdo das diretrizes, uma vez que, as gestoras afirmam ter conhecimento do documento, mas ao cruzar os dados dos questionários respondidos com os Projetos Político-Pedagógicos foi possível identificar que as concepções preconizadas nas DCNEIs não estão totalmente contempladas nos documentos oficiais da escola. Uma vez que as diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação, enfatizam um novo olhar para essa etapa da Educação.

E por fim o artigo três que busca identificar quais “*Os Pressupostos Teórico-Metodológicos presentes na readequação das Propostas Pedagógicas das Escolas de Educação Infantil de Bagé.*”. Discutimos nesse artigo quais pressupostos estão presentes nos PPPs e se estes estão de acordo com o que prevê as diretrizes.

Foi possível identificar que alguns dos pressupostos previstos pelas diretrizes para contemplar o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças pequenas estão de acordo com as DCNEIs. Nesse sentido, podemos dizer que as concepções como Pedagogia de Projetos, interações e brincadeiras, estão presentes nos PPPs, assim como as concepções sobre avaliação.

Ainda que tenhamos encontrado os pressupostos e concepções condizentes com as orientações das DCNEIs, existem aspectos que foram falhos durante o processo de readequação dos PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé.

Tendo em vista que as próprias diretrizes não são citadas pela maioria das escolas e na maioria delas não estão presentes nas referências. O que podemos dizer nesse sentido é que as diretrizes aparecem nos PPPs devido as formações realizadas pela SMED, que buscou garantir a apropriação das equipes diretivas ao novo ordenamento legal. Orientando e mostrando um caminho a ser seguido que garanta uma oferta de Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, sem exclusões.

Assim espero que com essa pesquisa possa colaborar não só com uma visão mais ampla e detalhada sobre o processo de implementação das novas diretrizes para Educação Infantil no município de Bagé, como também um olhar para a importância dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas e o quanto estes são significativos para a orientação do trabalho pedagógico a ser realizado dentro das IEs.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, chegamos a uma resposta para o problema de pesquisa que se apresenta: **Compreender de que forma as EMEIs de Bagé adequaram seus PPPs as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Assim, podemos afirmar após extensa análise que o processo de readequação dos PPPs das escolas de Educação Infantil do município de Bagé não foi implementado com total êxito, tendo em vista as diversas brechas encontradas durante as análises. Isto é, nem todas as escolas contemplam as Diretrizes em seus documentos oficiais, o que denota um descumprimento da lei que orienta o trabalho na Educação Infantil.

O processo de implementação das DCNEIs no município de Bagé, teve seu início a partir das formações oportunizadas pela SMED de Bagé, em reuniões realizadas com as equipes gestoras. Após essas formações as gestoras das escolas reuniram os diferentes segmentos da comunidade escolar em momentos distintos para discutir a readequação dos PPPs.

Foram utilizados pelas gestoras, instrumentos investigativos de pesquisa, cada qual com suas especificidades de acordo com os grupos que cada pessoa pertencia naquele momento. Ao longo desse processo foram realizadas discussões sobre as reais necessidades das escolas, das comunidades, buscando a garantia de uma educação de qualidade que busque transformar a realidade do bairro em que estão inseridos.

A aprovação desses documentos que servem como norte, um caminho a ser percorrido foram realizados pelo setor de gestão da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, nesse grupo que compunha o setor de gestão, não estava presente nenhum membro da Educação Infantil, o que denota, uma aprovação que não condiz com as orientações realizadas pela secretaria através do setor de Educação Infantil.

Entendemos que ainda falta apropriação adequada dos conteúdos e concepções que estão previstas nas DCNEIs, uma vez que as diretrizes não estão visíveis nos documentos oficiais das escolas, apesar de terem sido aprovadas no ano de 2009/2010. Os PPPs não trazem as diretrizes em sua integralidade, utilizando como concepção mais perceptível na escrita as brincadeiras, deixando de fora concepções e pressupostos que são fundamentais para a garantia de uma oferta de Educação Infantil que prime pela qualidade do atendimento.

Por fim, cabe ressaltar que esta investigação aqui apresentada não esgota as possibilidades de análise sobre o processo de implementação das DCNEIs nos PPPs das escolas de Educação Infantil, tendo em vista que a cada três anos os Projetos devem ser revisitados e reorganizados de acordo com a legislação e realidade vigente. Sendo assim, é possível realizar uma análise sobre diferentes prismas no que tange as diretrizes como norteadoras das práticas pedagógicas previstas para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALBEJANEDA, Viviani. **História de Bagé-RS**. Blog. Bagé, 2010. Disponível em < <http://cidadebage.blogspot.com.br/2010/07/historia-de-bage-rs.html> > Acesso em: 20/02/2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.) **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares para educação**, Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força Rotinas na Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FOCHI, Paulo Sérgio. Os Bebês no berçário: ideais-chave. In. FLORES, Maria Luiza Rodrigues. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira 91875-1887). In.: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientações pedagógicas** - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/SEB Nº 5/2009 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/SEB Nº 20/2009 – 11/11/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**, Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LEI DE DIRETRIZES E BASES - LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te Quero?**. In: CRAIDY, Carmen Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001, pag.13 - 22.

CAMPOS, Maria Malta; & HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. In.: **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 11-12, fev. 1992. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/311.pdf> > Acesso em: janeiro de 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: Por onde anda a Educação Infantil? In.: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p.11-21, jul./dez.1999. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082> > Acesso em: dezembro de 2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Currículo Escolar: regulação ou emancipação social. In: CAMARGO, Ieda de (org). **Currículo Escolar: Propósitos e práticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, pag.43 - 56.

CRAIDY, Carmem Maria. A Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In.: CRAIDY, Carmem Maria. & KAERCHER, Gládis Elise P. Da Silva. (Org). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; & PALHARES, Marina Silveira. (Org.) – **Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios**. 6ª edição, Campinas SP: Autores Associados, 2007.

FARIA, Sonimar C. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, C. M. P.; LEITE, M. I. F. P.; KRAMER, Sônia (org.) **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues.; & ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Eletrônico, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Currículo de Educação Infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo. In.: BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Currículo de educação infantil**: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Brasília, 1994. (mimeo)

KUHLMANN JR; Moysés.; & FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In.: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações** (Portugal/Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR; Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 6ª edição, Porto Alegre, Ed. Mediação, 2010.

KUHLMANN JR; Moysés. O Jardim-De-Infância e a Educação das Crianças Pobres. In.: In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas/SP: Autores associados, 2011.

KRAMER, Sonia. A Fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória de produção. In.: COSTA, Albertina de Oliveira. FRANCO, Maria Laura P. B.; & MARTINS, Angela Maria (Orgs.). **Uma história para contar**: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Annablume, 2004, p. 13-57.

KRAMER, Sonia. Proposta pedagógica de educação infantil: subsídios para uma leitura crítica. In.:Brasil. Ministério da Educação –MEC. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação infantil**: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.Texto encomendado pela coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Brasília, 1996. (mimeo)

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KRAMER, Sonia. (org.) **Com a Pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1994.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin. In.: KRAMER, Sonia. & LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância**: Fios e Desafios da Pesquisa. – 2ª ed. Campinas SP: Papirus, 1997 – Série Prática Pedagógica.

LAKATOS, Eva Maria.; & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOCKMANN, Kamila.; & MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan/jun. 2013. p.76-111.

LÜDKE, Menga.; & ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas – Reimpr. São Paulo E.P.U, 2012.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (organizadora) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. – 3ª edição – São Paulo: Cortez, 1996.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. Renato Pinto Venâncio Universidade Federal de Ouro Preto. São Paulo, Hucitec, 1998.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola.** 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção Educação contemporânea).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde** – 4ª edição – São Paulo-Rio de Janeiro, 1996.

MOTA, Maria Renata Alonso Mota. **As Crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governmentamento da Infância.** Tese de Doutorado UFRGS, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Uma contribuição ao debate promovido pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto acerca da Análise e Avaliação de Propostas Pedagógicas Implementadas nas Creches e Pré-escolas Públicas Brasileiras, visando oferecer uma cooperação técnica aos estados e municípios. In.:Brasil. Ministério da Educação –MEC. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.**MEC: Brasília, 1994 (mimeo).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. "**Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco.**" Encontros e Encantamentos na Educação Infantil. Campinas, S. Paulo: Papirus, 2000.

PEREIRA, Rachel Freitas. As Políticas de atendimento à pequena infância no Brasil a partir da década de 1930: Entre avanços e retrocessos. In: VEIGA-NETO, Alfredo José...[et al.].LOCKMANN, Kamila (org). **Infância(s), Educação e Governmentamento.** Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD. Universidade Federal do Rio Grande, 2013, pag. 59 a 75. Ed. da FURG.

PONCE, Branca Jurema.; & DURLI, Zenilne. Currículo e Identidade da Educação Infantil. IN.: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 775-792, set./dez. 2015. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf> >

SACRISTIÁN, Jose Gimeno. **O Currículo uma Reflexão sobre a prática.** 3ª edição, Porto Alegre, Artmed, 2008.

SALLES, Fátima.; & FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** 2ª edição, São Paulo, Ed.Ática, 2012.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil.** Curitiba, IESDE Brasil S.A, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações E Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória Ou Emancipatória? Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n.61, dezembro 2003, pag. 267-281. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf> >

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática – Novos marcos para a educação de qualidade.** Revista Retratos da Escola, v.3, n.4, p.163-171, jan/jun. 2009. Disponível em: < <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/PPP-Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-e-gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica.pdf> >

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da Escola: Uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O Sentimento de Pertencimento na Formação do Pedagogo: O curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares.** Tese de Doutorado, Rio Grande, 2012.

ANEXOS

Questionário aplicado nas EMEIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BAGÉ – RS A PARTIR
DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

QUESTIONÁRIO

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____.

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: _____

3. Formação (pode marcar mais de uma opção):

() Magistério – nível Médio

() Graduação em Pedagogia

() Outra Licenciatura. Qual? _____

() Especialização. Qual? _____

() Mestrado. Qual? _____

() Doutorado. Qual? _____

4. Função ou Cargo atual que exerce: _____

5. Quanto tempo você trabalha nesta sua função atual? _____

6. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil? _____

7. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil? () SIM

() NÃO

Caso afirmativo, como tomou conhecimento das diretrizes?

8. Você participou de alguma atividade formativa a respeito das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil? () SIM () NÃO

9. No seu ponto de vista, qual a importância das DCNEIs para o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil?

10. Você participou da Elaboração do PPP da sua escola? () SIM () Não
Em caso afirmativo, como foi o processo de elaboração do PPP?

11. A elaboração do PPP da sua escola foi orientada pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil? () SIM () NÃO
Caso negativo explique porque não.

Caso afirmativo quais aspectos das DCNEI aparecem no PPP da escola?

12. Durante a elaboração do PPP, quais pressupostos teórico metodológicos serviram como orientadores para a construção da proposta pedagógica? Que autores foram utilizados?
