

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL - MESTRADO PROFISSIONAL

Karine Gutheil Franzen

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO
DIALÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TOROPI-RS**

Santa Maria, RS
2018

Karine Gutheil Franzen

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DIALÓGICA NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TOROPI-RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Elisiane Machado Lunardi

Santa Maria, RS
2018

Franzen, Karine G.

O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática na Educação Infantil: Uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de Toropi-RS / Karine G.

Franzen.- 2018.

139 p.; 30 cm

Orientadora: Elisiane Machado Lunardi

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2018

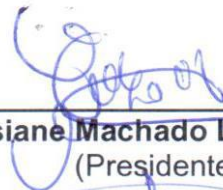
1. Políticas Públicas 2. Gestão Democrática 3. Educação Infantil 4. Projeto Político Pedagógico 5. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos I. Machado Lunardi, Elisiane II. Título.

Karine Gutheil Franzen

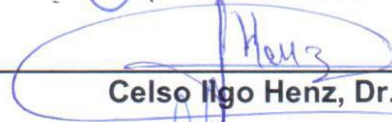
**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DIALÓGICA NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TOROPI-RS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

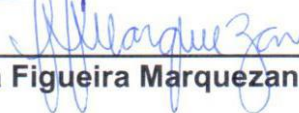
Aprovado em 09 de agosto de 2018:



Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)



Fernanda Figueira Marquezan, Dra. (UFN)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, especialmente minha filha Letícia, e aos amigos de todas as horas, que me apoiaram e incentivaram a realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos com uma frase de Christopher McCandless, jovem sonhador cuja história real foi retratada no filme Na Natureza Selvagem, uma história inspiradora, daquelas que nos fazem pensar sobre o sentido da vida: “A FELICIDADE SÓ É REAL QUANDO COMPARTILHADA”. Desse modo, gostaria de agradecer e compartilhar minha felicidade em concluir este Mestrado Profissional com todos aqueles que caminharam comigo, pois fazem parte de minha trajetória e de minhas conquistas.

Primeiramente agradeço a Deus, pela força para a realização dessa especialização e superação das dificuldades.

Aos meus pais Armando e Reni, meus alicerces, agradeço por terem me dado educação e me ensinado valores. A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus.

Aos meus irmãos, agradeço pelo carinho, incentivo e apoio em todos os momentos.

A minha filha Letícia, meu amor maior, agradeço pela compreensão, paciência e ajuda, e, em especial, por todo carinho ao longo desta caminhada.

Aos meus amigos, especialmente às amigas de todas as horas, Marli, Marilei e Elaine, agradeço pelo incentivo, ajuda, carinho e momentos que jamais sairão de minha memória.

Às professoras e gestoras da rede municipal de ensino de Toropi, agradeço pela disposição e valiosa colaboração nesta pesquisa.

Aos colegas e professores do Mestrado Profissional, agradeço a oportunidade de conhecê-los e partilharmos conhecimentos, companheirismo e convivência.

Ao Grupo CNPq/REDES, agradeço pelas vivências, práticas e diálogos.

Aos professores Celso Ilgo Henz, Fernanda Figueira Marquezan e Taciana Camera Segat, que aceitaram compor a banca de qualificação e defesa, agradeço pelo carinho, análises significativas e sugestões a essa pesquisa.

À professora orientadora Elisiane Machado Lunardi, minha “mãe acadêmica”, agradeço de coração por partilhar seu conhecimento e principalmente seu carinho comigo, pelo incentivo e orientações na condução desta pesquisa, e por não me deixar desistir. Gratidão!

Com todos vocês, queridos, compartilho minha felicidade por esse momento!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

RESUMO

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DIALÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TOROPI-RS

AUTORA: Karine Gutheil Franzen
ORIENTADORA: Elisiane Lunardi Machado

Esta pesquisa do Mestrado Profissional foi desenvolvida na Linha Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O problema de pesquisa surgiu a partir do desafio em contribuir no processo de legitimação da gestão democrática na rede municipal de ensino de Toropi/RS, discutindo os desafios na construção de um Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil. A pesquisa tem por objetivo geral realizar processo de discussão dialógica com a proposição/elaboração de um documento orientador para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi, e como objetivos específicos debater sobre as concepções de infância e o direito a uma educação infantil de qualidade; investigar os marcos legais da gestão na Educação Infantil; refletir sobre a gestão democrática no processo de construção do Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil; e elaborar documento orientador para organização do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi. Utiliza-se a metodologia qualitativa com estudo de caso, através de pesquisa documental, bibliográfica e os círculos dialógicos investigativo-formativos, realizados com professores e gestores de Educação Infantil. A construção dos dados foi realizada através da triangulação de dados e a análise dos resultados por meio da análise de conteúdo. O referencial teórico aborda a Educação Infantil no Brasil e seus desafios, tratando sobre a legislação e as políticas públicas, a gestão da Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico, salientando a importância da construção de uma proposta pedagógica que contemple o direito à infância. O produto final desta pesquisa é um documento orientador para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi, elaborado coletivamente com os gestores escolares e professores, buscando contemplar de forma clara as etapas essenciais para a construção de um PPP que contemple a Educação Infantil em sua totalidade, ou seja, creche e pré-escola. Percebemos que gestores e professores, em muitos casos, não sabem lidar com a autonomia que lhes é garantida, limitando-se aos afazeres do dia a dia da escola, sendo necessário, portanto, maior comprometimento dos mesmos para que o processo de elaboração do PPP da escola se efetive de forma democrática. Assim, os diálogos emergidos dos círculos dialógicos investigativo-formativos com gestores e professores oportunizaram uma reflexão sobre a teoria e a prática, por meio da ação-reflexão-ação, possibilitando novos olhares sobre a gestão da Educação Infantil e do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, promovendo a auto(trans)formação dos sujeitos coautores envolvidos nesse processo.

Palavras Chave: Políticas Públicas. Gestão Democrática. Educação Infantil. Projeto Político Pedagógico. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT AND DEMOCRATIC MANAGEMENT IN CHILDREN EDUCATION: A DIALOGUE CONSTRUCTION PROPOSAL IN THE MUNICIPAL TEACHING NETWORK OF TOROPI-RS

AUTHOR: Karine Gutheil Franzen
ADVISOR: Elisiane Lunardi Machado

This Professional Master's research was developed in the Line of Basic and Higher Education Policies and Management, of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management of the Federal University of Santa Maria / RS. The research problem arose from the challenge of contributing to the process of legitimizing democratic management in the municipal education network of Toropi / RS, discussing the challenges in the construction of a Pedagogical Political Project for Early Childhood Education. The main objective of the research is to carry out a dialogical discussion process with the proposition / elaboration of a guiding document for the construction of the Pedagogical Political Project of Early Childhood education of the municipal education network of Toropi, and as specific objectives to discuss the conceptions of childhood and right to a quality child education; investigate the legal frameworks of management in Early Childhood Education; reflect on democratic management in the process of building the Pedagogical Political Project for Early Childhood Education; and prepare a guiding document for the organization of the Pedagogical Political Project of Early Childhood Education of the Toropi municipal school system. The qualitative methodology is used with case study, through documentary, bibliographical research and investigative-formative dialogical circles, performed with teachers and managers of Early Childhood Education. Data construction was performed through triangulation of data and analysis of results through content analysis. The theoretical framework deals with Child Education in Brazil and its challenges, dealing with legislation and public policies, the management of Early Childhood Education and the Pedagogical Political Project, emphasizing the importance of constructing a pedagogical proposal that contemplates the right to childhood. The final product of this research is a guiding document for the construction of the Pedagogical Political Project of Early Childhood Education of the municipal education network of Toropi, elaborated collectively with the school administrators and teachers, seeking to contemplate in a clear way the essential steps for the construction of a PPP that contemplate the Infant Education in its entirety, that is, nursery and preschool. We realize that managers and teachers, in many cases, do not know how to deal with the autonomy that is guaranteed to them, limiting themselves to the day-to-day tasks of the school, and therefore, a greater commitment of the same ones is necessary so that the process of elaboration of the PPP of the school is democratic. Thus, the dialogues emerging from the investigative-formative dialogical circles with managers and teachers provided a reflection on theory and practice, through action-reflection-action, enabling new perspectives on the management of Early Childhood Education and the process of elaboration of the Pedagogical Political Project, promoting the self(trans)formation of the co-authors involved in this process.

Keywords: Public Policies. Democratic Management. Early Childhood Education. Pedagogical Political Project. Investigative-formative Dialogical Circles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Análise documental dos marcos legais da Educação Infantil	38
Figura 2 – Movimentos para a dinâmica dos Círculos Dialógicos	
Investigativo-formativos	41
Figura 3 – Triangulação dos dados	44
Figura 4 – Localização de Toropi no Mapa do Rio Grande do Sul	48
Figura 5 – Salas de atividades – EMEI Toropi.....	52
Figura 6 – Eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil	72
Figura 7 – Painel Lembranças da Infância na Escola – Emoções	96
Figura 8 – Registro do primeiro círculo dialógico	97
Figura 9 – Síntese do processo de construção e implementação do PPP	105
Figura 10- Desafios na construção do PPP da Educação Infantil de Toropi ..	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese metodológica da pesquisa	37
Quadro 2 – Organização das categorias de análise a partir dos objetivos específicos	45
Quadro 3 – Atendimento na Educação Infantil Pré-Escola – Toropi	50
Quadro 4 – Relação entre o número de crianças do município e número de matrículas na Educação Infantil no ano de 2016 – Toropi	51
Quadro 5 – Quadro de professores por etapa de ensino e nível de formação – Toropi/RS – 2018	53
Quadro 6 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	95
Quadro 7 – Análise de conteúdo dos círculos dialógicos investigativo- formativos	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEED	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EAD	Ensino à Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP1	Linha de Pesquisa 1
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPG	Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
RS	Rio Grande do Sul
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	23
1.1	ENTRE ALEGRIAS E DESCOBERTAS: AS LINGUAGENS DA INFÂNCIA	24
1.2	TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO: ENCONTRO COM A ÁREA DA EDUCAÇÃO	27
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1	AUTO(TRANS)FORMAR-SE PELA PESQUISA	35
2.2	O MUNICÍPIO DE TOROPI/RS E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO FRENTE À GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3	EDUCAÇÃO E INFÂNCIA PARA ALÉM DA TUTELA	54
3.1	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A BUSCA PELOS DIREITOS DA CRIANÇA	54
3.2	CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
4	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
4.1	A LEGISLAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	61
4.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ÊNFASE NA QUALIDADE	64
5	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UTOPIA OU REALIDADE?	74
5.1	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO MECANISMO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	74
5.2	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A ESPECIFICIDADE COM A INFÂNCIA	84
6	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DIALÓGICA E PROTAGONISMO DOCENTE	94
7	(IN)CONCLUSÕES: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TOROPI	119
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	135
	ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	138
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	139

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta pesquisa surgiu a partir do desejo e do desafio em contribuir no processo de legitimação da gestão democrática na rede municipal de ensino de Toropi, Rio Grande do Sul (RS), e buscou refletir a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple a etapa da Educação Infantil em sua totalidade, abrangendo as fases de creche e pré-escola, através dos diálogos com gestores e professores que atuam na rede municipal de ensino de Toropi.

A presente dissertação está organizada de modo a apresentar as seguintes seções: O Capítulo 1 expõe um pouco de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, bem como o problema e objetivos da pesquisa.

O Capítulo 2, referente à metodologia, aponta os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, ancorados na pesquisa qualitativa, através de pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso utilizando-se do recurso dos círculos dialógicos investigativo-formativos. Apresenta também uma contextualização do município de Toropi-RS e da rede municipal de educação, onde a pesquisa foi desenvolvida.

O Capítulo 3 “Infância e Educação Infantil” traz uma breve abordagem acerca da concepção de infância e a Educação Infantil no Brasil e seus desafios, bem como sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

O Capítulo 4 trata sobre a legislação e as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil a nível nacional, estadual e municipal, as quais buscam a garantia e a expansão do ensino infantil.

O Capítulo 5 aborda a gestão da Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico, com uma abordagem sobre gestão escolar, gestão democrática e a importância da construção de uma proposta pedagógica que contemple o direito à infância.

No Capítulo 6 apresentam-se os entendimentos acerca da realidade pesquisada, embasados nos diálogos decorrentes da prática dos círculos dialógicos investigativo-formativos, realizados com professores e gestores da rede municipal de ensino de Toropi-RS, bem como sua análise.

Por fim, apresento as considerações finais contendo as reflexões acerca da pesquisa, bem como o apêndice e anexos.

1.1 ENTRE ALEGRIAS E DESCOBERTAS: AS LINGUAGENS DA INFÂNCIA

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar [...]*

(Loris Malaguzzi, 1999)

Ao propor esta pesquisa, acredito na importância de situá-la através de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Assim, começo dialogando com Malaguzzi (1999), onde considera que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens, com infinitas formas de manifestação própria e, conseqüentemente, infinitas linguagens comunicativas. A criança é, por natureza, criativa e (re)interpreta o mundo a partir de suas experiências de vida. Nesse sentido, Malaguzzi (1999) defende a pedagogia da escuta ativa, relacionada ao debate acerca da linguagem oral e escrita, mas também às ideias sobre os processos de aprendizagem. Na pedagogia da escuta é preciso que o educador esteja atento e tenha sensibilidade para ouvir as linguagens, os símbolos e códigos que as crianças usam para se expressar, promovendo o diálogo, a comunicação e a aprendizagem significativa.

Nesta perspectiva que problematizo o papel da escola no desenvolvimento infantil, que reconheça as experiências reais obtidas por meio das descobertas das crianças, incluindo as linguagens artísticas e expressivas em sua prática com as linguagens codificadas e reconhecidas. Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não explorada (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). Acredito que a escola na qual frequentei a Educação Infantil e os anos iniciais oportunizou-me expressar essas múltiplas linguagens.

Tive uma infância típica de menina do interior, com o privilégio de poder brincar livremente, rodeada de natureza e muitos amigos. Minha trajetória escolar iniciou na única escola que oferecia pré-escola e Ensino Fundamental completo, na época, na qual estudei até a 8ª série. Não havia creche, pois nesse período Toropi

pertencia a São Pedro do Sul. Ingressei na pré-escola no ano de 1986 (mil novecentos e oitenta e seis), dois anos antes da Educação Infantil ser reconhecida na Constituição Federal como um direito da criança e um dever do Estado, passando a fazer parte do sistema educacional. Nessa época, a Educação Infantil tinha como objetivo principal apenas a preparação para o Ensino Fundamental.

Ao ingressar na pré-escola, tive dificuldades em me adaptar e minha irmã quatro anos mais velha me acompanhava à aula todos os dias. Logo parei de frequentar as aulas, pois me sentia estranha no grupo ao qual estava me inserindo, diferente do grupo familiar, e sofria pelo sentimento de separação dos pais. Balaban (1988) afirma que é necessário tempo para que a criança apreenda toda a nova situação que está vivenciando, essa nova rotina e ambiente. Também, que a separação é uma experiência que ocorre em todas as fases da vida humana, e é neste momento que a criança deve amadurecer sua independência e autonomia, desvinculando-se um pouco dos pais, que devem mostrar confiança e paciência. Assim, com a motivação e apoio da família, no ano seguinte ingressei novamente na pré-escola, segura e feliz, me adaptando inteiramente. Aqui, volto a dialogar com Malaguzzi (1999):

[...] Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar [...]

A minha estada na pré-escola e nos anos iniciais foi marcado por momentos de muita ludicidade e criatividade. A escola era um mundo novo a ser descoberto, inventado e sonhado, onde tive a oportunidade de explorar as brincadeiras e as aprendizagens através dos meus interesses e necessidades, expressando minhas emoções e desejos de aprender através do criar, do brincar, do sonhar e do estar com o outro. A prática pedagógica tinha como eixos as interações e a brincadeira, garantindo diferentes experiências e vivências, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo, ao tempo e à natureza.

Aprendíamos com prazer, usando todas as maneiras e formas de expressão, sempre tendo o lúdico como um recurso que propiciava um ensino de modo atrativo, simples e divertido. A ludicidade envolve o processo de aprender, transformando o

comportamento infantil, pois valoriza a afetividade, a criatividade e autonomia da criança. Brincando as crianças aprendem a cooperar com os colegas, a compreender as regras, respeitar os direitos dos outros, a assumir responsabilidades, a viver em sociedade (KISHIMOTO, 2002, p.101). A ludicidade tem como característica lidar com as emoções, e por isso traz a tona sentimentos de alegria, companheirismo e cooperação, mas também evoca sentimentos de medo, ansiedade e frustração. Por isso que é uma possibilidade pedagógica que, fortalecida pelos diferentes tipos de linguagem, como a música, a arte, o desenho, a dramatização e a dança, tornam significativos os conceitos a serem trabalhados com os alunos. O brincar permite a criança resolver conflitos internos, além de garantir a construção do conhecimento e do desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Os anos finais e o Ensino Médio foram um pouco diferentes, nessa época a escola já não era tão atrativa, pois conforme as crianças vão ficando mais velhas, a tendência é valorizar somente a linguagem escrita, deixando as demais para trás, principalmente a ludicidade. As múltiplas linguagens antes tão significativas agora se tornavam inexpressivas, como se a aprendizagem só fosse possível em momentos sistematizados e específicos ligados à linguagem escrita. Assim, novamente me remeto a Malaguzzi (1999):

[...] A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove [...]

Ao concluir o Ensino Médio em 1998 (mil novecentos e noventa e oito), descobri estar grávida e assim, interrompi os estudos. Apesar de não seguir o sonho de frequentar a universidade, via-me desafiada a viver intensamente o papel de ser mãe e acompanhar o desenvolvimento infantil de minha filha. Nesta etapa de minha vida passo a refletir novamente com Malaguzzi, o qual diz que:

[...] Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.
 (Ao contrário, as cem existem – Loris Malaguzzi, 1999)

As palavras de Malaguzzi (1999) emocionam e fazem acreditar que realmente as “cem existem”, pois, vivenciando o crescimento de minha filha, suas alegrias e descobertas, quando tive a oportunidade de voltar aos estudos me senti instigada a trilhar por este caminho cheio de desafios que é a área da educação.

1.2 TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO: ENCONTRO COM A ÁREA DA EDUCAÇÃO

*Sem a curiosidade que me move,
 que me inquieta,
 que me insere na busca,
 não aprendo nem ensino.*

(Paulo Freire, 2011, p. 85)

Nasci e cresci em Toropi, cidade pequena do interior do Rio Grande do Sul, na qual ainda resido e trabalho. Tenho orgulho de fazer parte deste lugar e de vê-lo prosperar, pois acompanhei seu crescimento a partir do processo de emancipação em 1997 (mil novecentos e noventa e sete) quando deixou de ser um distrito de São Pedro do Sul e se tornou município.

Minha trajetória profissional inicia no ano de 2000 (dois mil), quando passei em um concurso público na Prefeitura de Toropi para o cargo de agente administrativo, onde fui lotada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). E é aí, que se inicia meu “encontro” com a educação, aprendi muito nesta época, tive convivência nas escolas do interior, com professores, pais e alunos. Trabalhava na parte administrativa como alimentação escolar, transporte escolar, prestação de contas, auxiliava em eventos promovidos pela Secretaria, participava de reuniões com professores, ou seja, acompanhava todo o processo pedagógico,

administrativo e financeiro da Secretaria e das escolas, participando da gestão educacional.

Foi no ano de 2005 (dois mil e cinco), que me deparei com o desafio de assumir a gestão na área da educação do município de Toropi, como Secretária Municipal de Educação, e a partir desse momento a gestão começou a fazer parte da minha vida.

Neste período tive grandes oportunidades, participando de formações, seminários e encontros, o que me auxiliou no dia a dia da Secretaria, na gestão de escolas, de recursos e de pessoas. Mas gestão não se faz sozinha, e sempre contei com o compartilhamento de saberes e fazeres de meus pares na Secretaria de Educação. O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2005, p.17).

O aprendizado foi grande durante todo esse tempo, mas era preciso buscar formação na área educacional. Foi então que em 2010 (dois mil e dez) veio a oportunidade de retomar os estudos e cursar Pedagogia, o que me remeteu a buscar conhecimentos específicos no âmbito da educação. Foi um período de muitos desafios, considerando a escolha da modalidade de Ensino à Distância (EAD) na Universidade Anhanguera Uniderp Polo de São Pedro do Sul. Sinalizo que o Curso foi ofertado com estrutura híbrida, com atividades à distância e encontros semanais presenciais no polo, os quais proporcionaram troca de experiências com colegas que já eram professores há anos e outros recém-formados no ensino médio. Meu trabalho de conclusão de curso¹ foi um artigo sobre o estudo da presença do lúdico no cotidiano escolar na educação de crianças, onde no universo infantil e o interesse pelo brincar é real e toda criança necessita desta etapa em seu processo de formação. O brincar é fundamental para o desenvolvimento proporcionando a criança experimentar o mundo, e “[...] brincando a criança irá pouco a pouco aprendendo a se conhecer melhor e a aceitar a existência dos outros, organizando suas relações emocionais e, conseqüentemente, estabelecendo suas relações sociais”. (LEONTIEV, 1991, p. 79).

¹ A Ludicidade nos Anos Iniciais. Junho/2013. Prof^a. Orientadora Sandra Tolio Muller

Portanto, a graduação oportunizou uma visão ampla da atuação do pedagogo no contexto educacional, principalmente ancorando conhecimentos na área da gestão educacional, uma vez que já atuava como gestora da Secretaria Municipal de Educação.

No sentido de aprofundar conhecimentos específicos da área da gestão educacional, ingressei no ano de 2014 (dois mil e quatorze) no curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria, em EAD, no Polo de Agudo, que resultou na pesquisa com temática sobre avaliação e sua relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP), onde busquei conhecer a concepção que os professores de uma escola municipal de Toropi possuíam da avaliação e a metodologia avaliativa aplicada na prática pedagógica em sala de aula, bem como a relação entre a avaliação e gestão escolar.

O tema avaliação veio ao encontro da área onde atuava, pois como gestora, pude perceber as inquietações por parte dos professores em relação à avaliação, onde,

[...] um educador, que se preocupe com que sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. (LUCKESI, 2005, p. 46).

A apresentação da monografia² foi outro desafio a ser superado, e, assim, diante da pesquisa realizada, percebi que o processo avaliativo necessita ser refletido e reformulado, com práticas pautadas em objetivos coerentes. Assim, ela deve significar um instrumento capaz de suscitar uma reflexão permanente sobre o projeto educativo, sempre com o intuito de aperfeiçoar as experiências oferecidas e assim, guiar a evolução das aprendizagens (HOFFMANN, 2001). Portanto, a avaliação é importante para auxiliar, tanto o professor quanto o aluno, a prosseguir nos caminhos das aprendizagens.

Durante o período de realização da pós-graduação tive a oportunidade de participar de alguns encontros do Grupo *Dialogus*³: Educação, Formação e

² Avaliação e sua Relação com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Novembro/2015. Orientadora Prof^a. Ms. Cláudia Letícia de Castro do Amaral.

³ Grupo de Estudos e Pesquisas coordenado pelo professor Dr. Celso Ilgo Henz, composto por professores da educação básica, acadêmicos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado da UFSM e docentes desta instituição, registrado junto à base do CNPq em 2011.

Humanização com Paulo Freire, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O grupo se constitui como um espaço/tempo de estudos e pesquisas pela aprendizagem e exercício do diálogo-problematizador, oportunizando aos sujeitos participantes o exercício da reflexão e da pesquisa acerca da realidade social e escolar, visando possíveis mudanças nas práxis educativas de cada um. O grupo desenvolve além dos encontros auto(trans)formativos entre seus integrantes, encontros dialógicos em instituições escolares, caracterizando-se como um espaço/tempo de formação permanente com professores da Educação Básica.

Assim, no ano de 2016 (dois mil e dezesseis), a Secretaria Municipal de Educação de Toropi firmou parceria com o Grupo *Dialogus* para a realização de formação continuada com professores da rede municipal de Toropi. A formação foi realizada através de encontros formativos, tendo como metodologia os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Sobre esses, Henz (2015, p. 20-21) nos fala o seguinte:

Trabalhar com os círculos dialógicos investigativo-formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade de um sentir/pensar/agir para transformar a si mesmo e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros. Sob esse prisma, todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos.

Os encontros constituíram-se no entrelaçamento de diversas dimensões e aspectos do humano, do pedagógico e do social. A formação deu-se em quatro encontros, nos quais os questionamentos e as reflexões dialógicas abrangeram muito mais do que a prática, abrangeram igualmente as memórias, as histórias, as capacidades, os saberes, as atitudes, as sensibilidades, os valores e as concepções de cada professor, levando o grupo a um permanente movimento de conscientização e desafio em busca do novo que transforma. Além da palavra de cada sujeito, os encontros contaram com textos teóricos, experiências fílmicas, dinâmicas e registros críticos.

No primeiro encontro todos os participantes puderam expressar suas angústias, anseios, utopias e esperanças, e o grupo mediador, formado por integrantes do Grupo *Dialogus*, estabeleceu um estudo a fim de organizar as

temáticas para os próximos encontros, tomando por base o que foi dialogado no primeiro contato. Desse modo, o segundo encontro teve como temática “A *genteidade*⁴ de professores e estudantes na sala de aula”, estabelecendo uma reflexão crítica acerca da nossa *genteidade*. Os diálogos deste encontro fizeram aguçar as capacidades de sonhar e lutar por um mundo diferente, um mundo onde todos tenham condições de serem homens e mulheres novos, capazes de se assumir gente, de gostar de ser gente e de despertar a *genteidade* nos educandos e colegas do contexto escolar.

Durante o terceiro encontro buscou-se dialogar acerca da amorosidade no contexto educacional, enfatizando como as emoções refletem nas práticas e nos educandos. Para Freire (1983), o amor que está contido no diálogo estabelecido entre professor e educando, é gerado através da incompletude de um e de outro, “sendo incompletude do diálogo, o amor é, também, o diálogo”. (FREIRE, 1983, p. 94).

No quarto encontro o diálogo ocorreu acerca das sensibilidades e saberes para ser docente. Desfrutando da experiência fílmica *Além do quadro negro*⁵, este encontro levou os participantes a refletir acerca de tais sensibilidades e saberes, o que basta, o que se precisa aprender, (re)aprender ou ainda (des)aprender, o que esperam nossos educandos, suas famílias, o que espera a sociedade e o que querem fazer para/com as crianças.

Este processo de formação permanente estabelecido entre o Grupo *Dialogus*, a Secretaria Municipal de Educação e os professores da rede municipal caracterizou-se como uma formação que se preocupou com os sujeitos formados/formadores, que possibilitou a todos dizer a sua palavra, baseada em vivências práticas e reais daquele determinado contexto, baseada naquilo que Freire deixou, no ato da escuta e da dialogicidade, onde todos formam ao formar, aprendem, (des)aprendem e (re)aprendem se necessário.

Assim, após a experiência de formar ao ser formada, imersa nas reflexões e nos saberes (re)construídos a partir dos encontros formativos desenvolvidos em Toropi com o Grupo *Dialogus*, compreendi o quanto é possível conhecer o grupo a

⁴ No livro *Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada* (2007) Henz destaca a palavra *genteidade* com base nos pressupostos freireanos, e seu conceito está relacionado ao inacabamento do ser humano e sua constituição como sujeito que aprende permanentemente, com os outros e com o mundo.

⁵ Origem: Estados Unidos; Gênero: Drama; Duração: 95 min; Ano: 2011; Direção: Jeff Bleckner

partir dos círculos dialógicos investigativo-formativos, o quanto foi possível dialogar acerca das mais diversas situações do cotidiano escolar daquela rede, a qual estava à frente durante 12 (doze) anos, e o quanto pudemos juntos encontrar soluções que antes pareciam difíceis de buscar. Desse modo, acreditando na metodologia dos círculos dialógicos, me lancei mais uma vez nos caminhos da formação continuada, ingressando no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. O curso, inserido no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, tem como objetivo prioritário:

[...] qualificar a formação dos profissionais da educação para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a educação básica e educação superior. (UFSM, 2015, p. 14).

Com atuação diretamente na gestão da rede municipal de ensino de Toropi, a pesquisa foi idealizada de modo a contemplar e auxiliar no processo de gestão escolar e nos processos de democratização nas escolas municipais, tendo como linha de pesquisa a LP1 – Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior. A LP1 é descrita como uma linha de pesquisa onde

[...] desenvolvem-se pesquisas aplicadas e projetos de intervenção no contexto social, econômico, das políticas públicas educacionais mais amplo, no qual as Redes de Ensino, os Sistemas Educacionais e contextos educacionais governamentais e não governamentais estão inseridos. Tem como foco principal a formação qualificada de gestores, para o exercício da prática profissional inovadora, proativa, reflexiva, contextualizada, competente, democrática, participativa e compartilhada, frente às demandas dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. (UFSM, 2015, p. 21-22).

À frente da gestão da Secretaria de Educação de Toropi desde o ano de 2005 (dois mil e cinco) acompanhei as mudanças ocorridas na área da educação durante esse período, principalmente na Educação Infantil. Enquanto Secretária participei ativamente na organização e ampliação das vagas na pré-escola, frente à obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, ao Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação (PME), visto que a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil é exclusivamente do Município. Nesse sentido, escolas foram ampliadas, espaços foram adequados e turmas foram criadas com o objetivo de universalizar o atendimento de pré-escola no município. O

comprometimento da equipe de trabalho e de toda a comunidade escolar fez com que este objetivo fosse alcançado no ano de 2015 (dois mil e quinze), com 100% (cem por cento) das crianças de quatro e cinco anos de idade matriculadas na pré-escola.

Mas ainda restava o desafio da oferta de vagas em creche, já que o município não oferecia este atendimento até então. Diante das metas de atendimento a esta demanda constantes no PNE e PME, o Poder Público Municipal planejou que o atendimento em creche seria implantado gradativamente, pois não havia estrutura para implantação em sua totalidade. Desse modo, em 2016 (dois mil e dezesseis) a rede municipal de ensino passou a ofertar vagas no Maternal 3 (três), dando acesso às crianças de 3 (três) anos de idade à escola, formando assim a primeira turma de creche do município.

Com os espaços sendo organizados, a etapa seguinte seria a adequação do Projeto Político Pedagógico, visto que o projeto vigente é padrão e contempla a pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, não abrangendo a etapa da creche. Pontuo aqui a importância de se ter um PPP específico para a Educação Infantil, contemplando a creche e pré-escola, que legitime os direitos da infância e contemple as especificidades das crianças dessa faixa etária, e que seja construído de forma democrática.

Esse processo de adequação não foi iniciado, visto que no final do ano de 2016 (dois mil e dezesseis) fui desligada da Secretaria Municipal de Educação devido à troca de gestão do Município. Retornei ao meu cargo de origem, agente administrativo, e fui lotada pela nova administração na função de tesoureira, na Secretaria Municipal da Fazenda. Assim, deparei-me em uma área diferente de minha formação, ficando distante da educação municipal, a qual estive à frente por 12 (doze) anos.

Mas, mesmo tendo me desligado da gestão da Secretaria de Educação, senti-me instigada a contribuir no processo de legitimação da gestão democrática na rede municipal de ensino de Toropi, propondo assim um diálogo para a construção de um documento orientador para a adequação do mesmo. Este documento foi construído em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação, visto que o município não possui Sistema⁶ próprio, sendo vinculado ao Sistema Estadual de Educação.

⁶ Sistema é a forma como se organiza a educação regular no Brasil, compreendendo-se em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O Sistema é

Nesse sentido, destaca-se a importância de que todas as etapas da Educação Infantil constem nos documentos que norteiam esta modalidade de ensino, visto que o município de Toropi está implantando gradativamente o atendimento em creche. Diante disto, como o PPP existente abrange apenas a pré-escola, necessita-se pensar em um documento que contemple a Educação Infantil em sua totalidade, um documento que seja discutido coletivamente e democraticamente, tendo como foco a criança e suas etapas de desenvolvimento.

Assim, esta pesquisa problematiza: Quais os desafios na construção do Projeto Político Pedagógico específico para a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Toropi?

Por objetivo geral definiu-se: Realizar processo de discussão dialógica para a construção de documento orientador do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi-RS.

Os objetivos específicos ficaram assim definidos:

- Debater sobre as concepções de infância e o direito a uma Educação Infantil de qualidade;
- Investigar os marcos legais da gestão educacional na Educação Infantil;
- Refletir sobre a gestão democrática no processo de construção do Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil.
- Elaborar documento orientador para organização do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi.

A proposta evidenciada na pesquisa justifica-se pelo fato de que, embora existam projetos acerca da gestão e do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, percebe-se a necessidade de realizar um processo investigativo e formativo diferenciado, que reflita, analise e construa um referencial de trabalho partindo do contexto em que as instituições estão inseridas, partindo das crianças e suas histórias de vida, dos professores e seu fazer docente; um projeto que evidencie os problemas, mas que busque resultados para superar os mesmos.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, ancorados na pesquisa qualitativa, através de pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso utilizando-se do recurso dos círculos dialógicos investigativo-formativos, bem como uma contextualização do município de Toropi-RS e da rede municipal de educação, onde a pesquisa foi desenvolvida.

2.1 AUTO(TRANS)FORMAR-SE PELA PESQUISA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

(Paulo Freire, 2011, p. 32)

Como nas palavras de Freire (2011), essa pesquisa surge das indagações e reflexões a que me propus, permitindo, através dessa experiência, auto(trans)formar-me e também oportunizar aos sujeitos coautores dessa pesquisa a sua auto(trans)formação.

A pesquisa em educação cresceu significativamente nos últimos anos com a expansão da pós-graduação no país, e mesmo apresentando fragilidade em seu rigor e qualidade, vem buscando continuamente seu aprimoramento. André (2001, p. 52) destaca que “[...] mesmo em um país com uma longa história de pesquisa e ampla produção há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento.” Em relação à qualidade da pesquisa, a autora destaca que:

[...] para assegurar a qualidade da pesquisa em educação, é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na internet, de modo a criar meios para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma “boa” ou uma “má” pesquisa. (ANDRÉ, 2001, p. 52).

Aponta a importância em investigar o processo educativo de forma a analisar não somente fatores externos, mas principalmente os internos, ou seja, fatos reais do cotidiano da escola e da sala de aula.

Tratando-se das abordagens metodológicas, André (2001) aponta a ampliação dos estudos qualitativos, bem como a preocupação das pesquisas serem voltadas para situações reais envolvendo experiências pessoais do pesquisador. A autora destaca que para alguns a pesquisa educacional tem o objetivo de gerar novos conhecimentos, centrando “[...] sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, enquanto outros se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou sua utilidade social”. (ANDRÉ, 2001, p. 55).

A autora destaca que em termos de pesquisa em educação é necessário avaliar as condições de trabalho dos pesquisadores, o tempo de realização dos trabalhos de pesquisa e os poucos recursos para investimentos na área de pesquisa o que podem comprometer a qualidade das produções científicas. Assim, é necessário assumir coletivamente “[...] o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área, apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre eles” (ANDRÉ, 2001, p. 63), para dessa forma, buscar o rigor e a qualidade dos trabalhos científicos.

Metodologicamente esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que esta abordagem preocupa-se “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...], trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) e possibilita ao sujeito pesquisador a participação, compreensão e interpretação.

O caminho metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi trilhado através de uma pesquisa de cunho exploratório, utilizando-se da pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso. Conforme Minayo (2009, p. 26), uma pesquisa se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular, denominado fases da pesquisa. A fase exploratória é dedicada às interrogações preliminares sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais. Após, estabelece-se o trabalho de campo, que combina as observações, levantamentos de material documental e bibliográfico, para então realizar a análise e tratamento do

material empírico e documental, sendo o conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados e articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto. No Quadro 1, apresentamos a síntese metodológica da pesquisa.

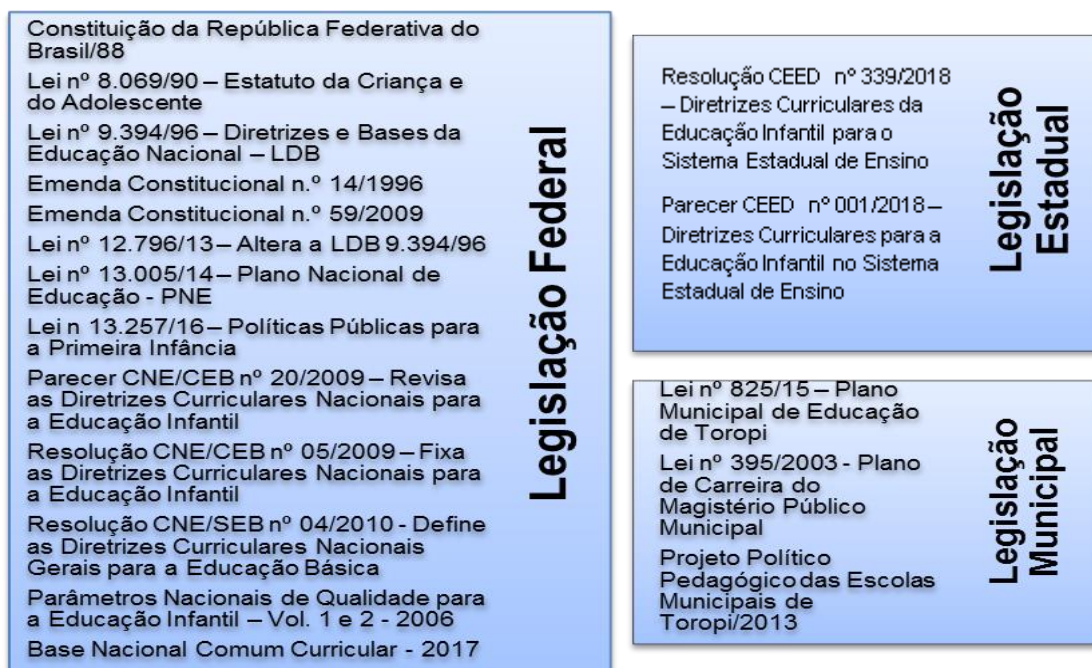
Quadro 1 – Síntese metodológica da pesquisa

PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEXTO	METODOLOGIA	CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS
Quais os desafios na construção do Projeto Político Pedagógico específico para a Educação Infantil na rede municipal de educação de Toropi?	Realizar processo de discussão dialógica para a construção de documento orientador do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi.	<p>Debater sobre as concepções de infância e o direito a uma Educação Infantil de qualidade.</p> <p>Investigar os marcos legais da gestão na Educação Infantil.</p> <p>Refletir sobre a gestão democrática no processo de construção do PPP para a Educação Infantil.</p> <p>Elaborar documento orientador para organização do PPP da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi.</p>	<p>Professores de Educação Infantil das três escolas municipais de Toropi.</p> <p>Diretores das escolas municipais.</p> <p>SMEC</p>	<p>Pesquisa Qualitativa</p> <p>Análise bibliográfica</p> <p>Análise documental</p> <p>Estudo de Caso</p> <p>Círculos Dialógicos Investigativo-formativos</p>	<p>Triangulação de Dados</p> <p>Análise de Conteúdo</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Inicialmente foi realizada uma análise bibliográfica, voltada à Educação Infantil, sua concepção e sua gestão. A pesquisa bibliográfica é constituída por materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é a de “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (GIL, 2008, p. 50). Após, foi realizada análise documental dos marcos legais da Educação Infantil, abrangendo toda a legislação, conforme a figura 1:

Figura 1 – Análise documental dos marcos legais da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Gil (2008, p. 51) salienta que a pesquisa documental assemelha-se a pesquisa bibliográfica, tendo como única diferença a natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, abrangendo toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

A terceira fase da pesquisa foi realizada através de um estudo de caso na rede municipal de ensino de Educação Infantil de Toropi-RS, utilizando-se do recurso dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os quais já havia vivenciado através do Grupo *Dialogus* e por acreditar que esta metodologia oportuniza diálogos acerca das mais diversas situações do cotidiano escolar, onde o grupo compartilha saberes em um processo de construção auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre suas práticas.

O estudo de caso preocupa-se com o estudo profundo de um ou mais objetos, compreendendo um aspecto específico dentro de um sistema amplo. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real,

especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Assim, o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

Sobre os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos apresentados pelo Grupo *Dialogus* – Educação, formação e humanização com Paulo Freire, Henz (2015, p. 19) nos fala deste novo referencial:

Com muitas vozes e várias mãos, nós do grupo Dialogus chegamos à compreensão de que nossa caminhada pedagógica e epistemológico-política se configura como 'Círculos Dialógicos Investigativo-formativos'. Reconhecendo o nosso inacabamento, até o momento assumimos algumas premissas: confiança em cada pessoa como capaz de construir conhecimento; o diálogo como construção cooperativa de conhecimentos e auto(trans)formações; valorização dos saberes da *experiência feita* (FREIRE, 2011) de cada participante; onde todos são interlocutores/coautores da pesquisa; e, 'leitura do mundo' e 'leitura da palavra' permanentemente se (re)significando.

Nesse sentido, a pesquisa seguirá a perspectiva de que todos os participantes se caracterizam como sujeitos epistemológicos e construtores de conhecimento.

[...] tanto os pesquisadores quanto os sujeitos interlocutores desta empreitada acadêmico-científica auto(trans)formativa encontram-se em processo permanente de diálogo e de reflexão e, conseqüentemente, de aprendizagem e de (re)construção mútuas. (HENZ, FREITAS E SILVEIRA, 2018, p 11).

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e na pesquisa formação de Marie-Christine Josso. Os Círculos de Cultura foram realizados nos anos 60 (sessenta), e consistiam numa proposta de alfabetização de adultos em um espaço de aprendizagem e troca de conhecimento, buscando levar a reflexão acerca da própria realidade. Assim, à medida que aprendiam a ler e escrever letras e palavras, os não alfabetizados aprendiam também a ler criticamente a realidade política, social e econômica a sua volta, constituindo-se um processo de leitura do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 1997, p. 11), estabelecendo assim “[...] um processo de conscientização e emancipação dos oprimidos, abrindo a possibilidade de *ser mais*” (HENZ, FREITAS E SILVEIRA, 2018, p 4).

Nos Círculos de Cultura a comunidade reunia-se para uma ação dialógica, em um trabalho coletivo onde compartilhavam conhecimentos, experiências e esperanças, onde tudo era construído com base em seu contexto social, histórico e cultural.

Nessa perspectiva, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos buscam resgatar e reinventar os Círculos de Cultura, através dos encontros de pesquisa auto(trans)formativos, construindo espaços-tempo de diálogo cooperativo e comprometido, possibilitando a ação-reflexão-ação e a dialogicidade para a pesquisa em educação como auto(trans)formação permanente com professores (HENZ, FREITAS E SILVEIRA, 2018, p 6). Desta forma, segundo os autores (2018, p. 6), os círculos projetam

[...] uma forma de sentir/pensar/agir comprometida com a rigorosidade científica, mas também com os sujeitos participantes, com os processos e com a humanização na educação. [...] Daí a aproximação com a pesquisa-formação de Josso, visto que os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho.

Assim, de acordo com Henz e Freitas (2015) os círculos dialógicos procuram proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, através do diálogo-problematizador, com base nas questões levantadas pelo grupo em relação à temática. Configuram-se como espaço de estudos onde os participantes podem dialogar abertamente e problematizar o cotidiano da escola, para que possam acontecer:

[...] efetivas auto(trans)formações nas suas concepções e ações e, conseqüentemente, no contexto em que atuam. [...] Durante os encontros cada um vai tomando consciência do seu próprio fazer pedagógico, em um processo permanente de reflexão, (des)construindo práticas e (re)construindo-as, em vistas de uma perspectiva humanizadora comprometida com a conscientização e a libertação de todos. (HENZ e FREITAS, 2015, p. 81).

A pesquisa de auto(trans)formação possibilita que algo novo aconteça no espaço investigativo-formativo, pois permite a problematização desse espaço para compreendê-lo melhor, através da construção de conhecimento cooperativa e comprometida. Algumas premissas precisam ser consideradas durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para que se concretizem com

coerência emancipatória e alcancem a sua finalidade como pesquisa acadêmica, conforme Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 8):

- ✓ reconhecer-se inacabado e em permanente processo de busca por conhecimento e por *ser mais*;
- ✓ assumir-se como autor, sentindo-se livre para *dizer a sua palavra*;
- ✓ estar envolvido na pesquisa não com a intenção de encontrar respostas prontas ou absolutas, mas de refazer perguntas;
- ✓ estar aberto ao diálogo com os diferentes em todo o processo da pesquisa;
- ✓ estar disposto a ler criticamente seu contexto e suas ações, mesmo que esta leitura seja inicialmente apenas introspectiva;
- ✓ saber escutar as diferentes formas de linguagem, desenvolvendo a escuta sensível e o olhar aguçado ao outro, para que o diálogo aconteça;
- ✓ sentir-se pertencente ao contexto e comprometido com ele;
- ✓ comprometer-se eticamente com a outredade de cada participante, mantendo o sigilo sobre as narrativas compartilhadas no grupo.

Essas premissas contribuem para que aconteçam movimentos metodológicos que aparecerão no momento da realização dos círculos, onde cada participante vivencia diferentes movimentos, em momentos singulares, de acordo com o seu processo de reflexão e de auto(trans)formação. Os movimentos dos círculos dialógicos não ocorrem linearmente, mas sim dentro da processualidade dialética de uma espiral. Esses movimentos estão representados na figura abaixo:

Figura 2: Movimentos da dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Henz; Freitas (2015).

Em relação a cada movimento, Henz e Freitas (2015) nos explicitam:

- *Escuta sensível/olhar aguçado*: onde os pesquisadores podem “[...] vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões, [...] na busca pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo”. (HENZ e FREITAS, 2015, p. 78). A escuta sensível e olhar aguçado refere-se às diferentes linguagens, considerando também os gestos, os olhares, as reações e os sentimentos.

- *Descoberta do inacabamento*: após os diálogos entre os interlocutores, os sujeitos descobrem-se como seres inacabados, tendo consciência de que estão em permanente processo de busca e auto(trans)formação, capazes de mudar sua realidade.

- *Emersão e imersão nas temáticas geradoras*: os participantes imergem nas temáticas a partir de seu contexto e com os objetivos da pesquisa, “[...] com possíveis desconstruções de práticas e reconstruções, as quais irão emergindo novamente como temáticas geradoras dos diálogos reflexivos, também com a possibilidade de serem transformadas”. (HENZ, FREITAS E SILVEIRA, 2018, p. 10).

- *Diálogos-problematizadores*: os participantes são mobilizados a pensar e problematizar sobre os questionamentos que estão sendo levantados e a partir daí novas indagações começam a surgir. O pesquisador deve mediar esses diálogos para aprofundamento das discussões, sem se distanciar do objetivo geral.

- *Distanciamento/desvelamento da realidade*: é provocado a partir da troca e do contato com o outro para haver o distanciamento da realidade, para que esta possa ser vista “de fora”, reconhecendo e refletindo sobre o espaço para então transformá-lo.

- *Registro re-criativo*: Através do registro individual ou coletivo das experiências vivenciadas é possível retomar a reflexão sobre as problematizações, nos próximos encontros, em um movimento de ação-reflexão-ação.

- *Conscientização*: Cada participante vai tomando consciência das situações-limite que o circundam e começam a refletir criticamente sobre elas.

- *Auto(trans)formação*: onde os sujeitos tem a possibilidade de vivenciar e compartilhar suas inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações e saberes, seu sentir/pensar/agir em busca da própria emancipação e do grupo.

Em relação a esses movimentos, é importante compreender que, além de não estabelecerem uma ordem a ser seguida nem se apresentarem linearmente, eles podem acontecer em tempos, momentos e de muitas formas nos diferentes grupos. Assim, os diálogos se constituem a partir do contexto e participação dos sujeitos, cujas narrativas irão emergir das temáticas geradoras.

Assim, à medida que acontece cada encontro, os participantes estão em processo de diálogo e reflexão, de aprendizagem e de (re)construção. Eles emergem na temática e se dão conta de seu inacabamento, dialogam, conscientizam-se e autotransformam-se. Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 12) afirmam que o pesquisador que utiliza a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos,

[...] é um interlocutor dialógico do processo e não mero observador, alguém que fica “analisando” o que vem ocorrendo, como quem faz uma pesquisa “sobre os outros”. Atua como coordenador dos diálogos, intervindo minimamente nas discussões, mas sempre procurando mediar para que a temática da pesquisa esteja sendo problematizada e os objetivos considerados, evitando a fuga ao tema.

Nessa perspectiva, o pesquisador deve manter o diálogo e a participação do grupo, para que todos possam *dizer a sua palavra*. Para Freire (2010, p. 59), “[...] dizer a palavra, em seu sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.” Assim, o grupo participa ativamente da pesquisa, construindo conhecimentos e práticas que poderão intervir em sua realidade.

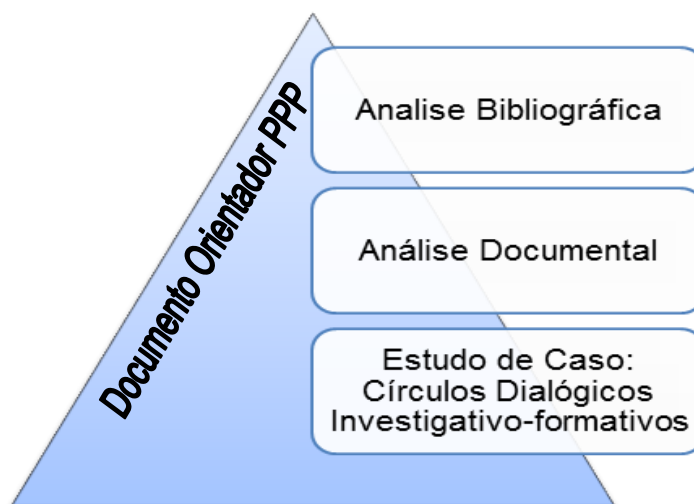
Desse modo, os círculos dialógicos investigativo-formativos foram desenvolvidos mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação de Toropi, onde foram convidadas a participar todas as professoras do quadro que atuam na Educação Infantil, num total de cinco, as diretoras das escolas municipais, que são duas, e a equipe da Secretaria de Educação. Assim, foram realizados três encontros entre os meses de abril e junho de 2018 (dois mil e dezoito).

O registro das interlocuções dos participantes foi realizado através de anotações e gravação de falas, que foram transcritas para posterior interpretação, pois “[...] a transcrição é um momento de grande relevância para o pesquisador-líder, pois é fundamental considerar o diálogo e não as falas soltas, bem como

considerar as demais formas de linguagem”. (HENZ, FREITAS E SILVEIRA, 2018, p. 16).

A construção dos dados foi realizada através da triangulação de dados, pois segundo Flick (2009, p. 32), “A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”, pois com a utilização de diversas abordagens teóricas para a combinação de métodos, a análise se tornará mais completa, conforme ilustrada a figura 3.

Figura 3: Triangulação dos Dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A análise dos resultados da pesquisa foi realizada através da análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (1977 apud TRIVINÓS, 1987, p. 160), este método é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Tal definição caracteriza a análise de conteúdo como um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase de organização, onde há os primeiros contatos com documentos (leitura flutuante). Após, é realizada a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e preparação

do material para análise. Por fim, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação tornam os dados válidos e significativos. (BARDIN, 1977 apud TRIVINÕS 1987, p. 161).

Nesse sentido, a partir dos objetivos específicos foram definidas categorias de análise para o estudo, originando os três capítulos centrais da pesquisa, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização das categorias de análise a partir dos objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	CAPÍTULO
Debater sobre as concepções de infância e o direito a uma educação infantil de qualidade.	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	Capítulo 3 EDUCAÇÃO E INFÂNCIA PARA ALÉM DA TUTELA 3.1 A trajetória da Educação Infantil no Brasil: A busca pelos direitos da criança 3.2 Cuidar, Educar e Brincar: As Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
Investigar os marcos legais da gestão na Educação Infantil.	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Capítulo 4 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 4.1 A Legislação e o Direito à Educação na Primeira Infância 4.2 Políticas Públicas para a Educação Infantil e a Ênfase na Qualidade
Refletir sobre a gestão democrática no processo de construção do PPP para a Educação Infantil.	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	Capítulo 5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UTOPIA OU REALIDADE? 5.1 O Projeto Político Pedagógico como mecanismo de gestão democrática 5.2 O Projeto Político Pedagógico e a especificidade com a infância

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora

Desta forma, as categorias temáticas serão abordadas no decorrer de cada capítulo, a partir dos pressupostos teóricos, bem como através dos círculos dialógicos investigativo-formativos.

Nesta direção, a análise final dos dados busca refletir a importância da construção de um projeto pedagógico que contemple os diálogos dos gestores e professores atuantes na Educação Infantil, bem como de toda a comunidade escolar, desenvolvendo desse modo um espaço/tempo investigativo baseado no diálogo-problematizador, o qual oportuniza uma reflexão sobre a realidade social, escolar e sobre possíveis mudanças em suas práxis educativas, encorajando-os a refletirem sobre si mesmos e sobre suas práticas, participando de processos

formativos que tenham a infância, a gestão escolar e a gestão democrática como focos de análise.

Assim, o produto final desta pesquisa é a elaboração de um documento orientador para organização do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi. O documento orientador busca contemplar de forma clara as etapas essenciais para a elaboração de um PPP, refletindo a respeito das dimensões política, pedagógica e cultural da escola, focando na Educação Infantil de forma comprometida para o desenvolvimento de uma educação transformadora, efetiva, consciente e voltada para a realidade, principalmente a realidade local, contribuindo assim para o avanço na qualidade do ensino na Educação Infantil de Toropi.

Salientamos que a base para a construção do documento orientador foram os diálogos dos sujeitos da pesquisa nas observações advindas dos círculos dialógicos investigativo-formativos, bem como o estudo dos marcos legais e políticas públicas para a Educação Infantil. O documento orientador auxiliará como forma de subsídio para um possível processo de elaboração de um Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil. Este documento será entregue à Secretaria Municipal de Educação de Toropi, mantenedora da rede de ensino, e aos gestores das Escolas Municipais.

O Mestrado Profissional tem como finalidade a formação de profissionais da área de educação em seu espaço de atuação, para que possam desenvolver práticas interventivas buscando inovação e valorizando sua experiência profissional. Segundo o Projeto Pedagógico do curso,

O trabalho final tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais da educação nos diferentes contextos de gestão educacional e escolar onde são mobilizadas formas diversas de interpretação, representação e consecução das políticas públicas para a educação. (UFSM, 2015, p. 24).

Assim, esta pesquisa possibilitará que o conhecimento por ela gerado seja disseminado e utilizado por outros profissionais, pois o produto final, pautado nas reflexões e diálogos dos sujeitos da pesquisa, é um instrumento capaz de orientar e organizar uma ação coletiva de intervenção da realidade escolar, no contexto da gestão educacional e escolar da rede municipal de ensino de Toropi.

2.2 O MUNICÍPIO DE TOROPI/RS E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO FRENTE À GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos,
na prática social de que
tomamos parte.*

(Paulo Freire, 2001, p. 79)

Observando minha trajetória pessoal e profissional, onde, conforme as palavras de Freire (2001), *fui me fazendo* educadora e pesquisadora, vislumbramos o lugar a que pertencemos: Toropi, pequeno no tamanho, mas enorme na beleza e aconchego, o lugar onde nasci e escolhi permanecer. O lugar onde tive a oportunidade de vivenciar a área da educação e, agora, partilhar esta pesquisa.

Neste contexto, para situar a presente pesquisa, justificar a escolha do tema e a abrangência no desenvolvimento da mesma, apresento a seguir uma contextualização do município de Toropi-RS e de sua da área educacional, especialmente na gestão da Educação Infantil.

O município está localizado a 60 km de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul. Limita-se ao norte com o município de Jari, ao sul com São Pedro do Sul, a leste com Quevedos e a oeste com Mata. Possui uma população de aproximadamente 2.950 (dois mil novecentos e cinquenta) habitantes, estando a grande maioria na zona rural. O nome da cidade provém do Rio Toropi, que banha o Município, e é de origem tupi-guarani, significando “*o rio violento do caminho do touro*”⁷.

Toropi era 4º Distrito de São Pedro do Sul, tornando-se município após decisão por plebiscito no ano de 1995 (um mil novecentos e noventa e cinco), sendo instalado em 1º de janeiro de 1997 (um mil novecentos e noventa e sete). Possui uma área de 203,5 km² e divide-se em dois distritos, sendo o 1º Distrito formado por doze localidades e o 2º Distrito formado por dez localidades. A economia é baseada na agricultura, onde a produção primária é dada em pequenas propriedades, produzindo-se principalmente leite, fumo, soja, arroz e feijão. A figura a seguir apresenta a localização do município no Estado.

⁷ Definição apresentada no Memorial sobre o início da Colonização de Toropi, elaborado pelo professor Emir Wagner, membro da Academia de Letras dos Municípios do Rio Grande do Sul (ALMURS).

Figura 4 – Localização de Toropi no Mapa do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Wikipédia

Na área da educação, quando o município foi instalado, a rede municipal de ensino era formada por quatorze escolas de Ensino Fundamental anos iniciais, na época de 1ª a 5ª série, todas localizadas na zona rural. Todas as escolas eram multisseriadas, com apenas um professor por escola, que além das aulas também eram responsáveis pela preparação da alimentação escolar, limpeza do prédio e organização de toda documentação. A maioria das escolas eram pequenas, com prédios formados basicamente por uma ou duas salas de aula, cozinha e sanitários, com uma área externa também pequena.

Quanto à Educação Infantil, a mesma passou a ser ofertada pelo município a partir do ano de 1999 (mil novecentos e noventa e nove), em uma escola construída na sede do município exclusivamente para atendimento de alunos de pré-escola, da faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Anteriormente essa demanda era atendida em uma escola estadual, também localizada na sede. A primeira turma foi formada por 13 (treze) alunos, sendo a maioria residentes na zona urbana ou em

localidades do 1º Distrito mais próximas à sede. Em relação à creche, o município não ofertava vagas para essa etapa.

Gradativamente as escolas de Ensino Fundamental foram sendo nucleadas, ficando em funcionamento as que continham melhores condições físicas e de localização. Em 2007 (dois mil e sete) foi municipalizada uma escola estadual, cujo prédio e área eram amplos e estava localizada em um local de fácil acesso, para se tornar escola núcleo do 2º Distrito, com o objetivo de atender alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental residentes nesta região, tendo a disponibilidade de transporte escolar e propiciando um atendimento de melhor qualidade, com um professor por turma, direção, mais funcionários e espaço amplo e apropriado para as atividades.

Com este mesmo objetivo, no ano de 2008 (dois mil e oito) foi construída uma escola próxima à sede do município, para se tornar escola núcleo do 1º Distrito e atender alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental destas localidades e da sede do município.

Assim, restavam três escolas municipais: A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Toropi, que atendia alunos das séries iniciais e abrangia a sede e o 1º Distrito; a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Carlos Pulgati, que também atendia alunos das séries iniciais e abrangia o 2º Distrito; e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Toropi, que atendia pré-escola de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, na sede do município.

Como a pré-escola era ofertada apenas na escola da sede, muitos alunos não tinham acesso a essa etapa, principalmente os residentes no 2º Distrito e algumas localidades do 1º Distrito, devido à distância e o tempo que teriam que percorrer para chegar até a escola, mesmo sendo disponibilizado o transporte escolar em todas as localidades do município.

Com o objetivo de ampliar as vagas na Educação Infantil para atendimento da demanda, tendo em vista a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade, as duas escolas de Ensino Fundamental passaram por reformas e ampliações para possibilitar a oferta de vagas na pré-escola para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. A partir do ano de 2013 (dois mil e treze) a escola núcleo do 2º Distrito passou a atender turmas de pré-escola, bem como a escola núcleo do 1º Distrito a partir do ano de 2016 (dois mil e dezesseis).

A seguir temos um quadro demonstrando o atendimento na Educação Infantil pré-escola no município, nos anos 1999, 2007, 2012, 2014 e 2016:

Quadro 3 – Atendimento na Educação Infantil Pré-Escola – Toropi/RS

ANO	1999	2007	2012	2014	2016
TURMAS	1	1	1	2	4
MATRÍCULAS	13	24	29	45	52

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Toropi/RS

Percebemos o aumento gradativo no atendimento da faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, principalmente após o ano de 2013 (dois mil e treze) tendo em vista a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola. Com o aumento das vagas, no ano de 2015 (dois mil e quinze) o Município de Toropi universalizou o atendimento na Educação Infantil às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade na pré-escola. No ano seguinte, 2016 (dois mil e dezesseis), passou a ofertar vagas no Maternal 3 (três), para acesso às crianças de 3 (três) anos de idade, iniciando assim o atendimento na etapa da creche, onde até o momento não era ofertada nenhuma vaga.

Esta conquista deu-se após a implementação da Lei Municipal nº 825-13/2016 em 26 de Maio de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Toropi-RS e em atendimento a Meta 1 (um) que estabelece a universalização, até 2016 (dois mil e dezesseis), da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de zero a 3 (três) anos até o final da vigência do plano (TOROPI, 2015).

Quanto à universalização na pré-escola, o município cumpriu a meta no prazo estipulado, atendendo 100% (cem por cento) das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Quanto ao atendimento em creche, pretendia gradativamente ofertar mais vagas, de modo a atingir o percentual mínimo estipulado até o final de vigência do Plano. O percentual atingido em 2016 (dois mil e dezesseis) com a implantação da primeira turma de maternal foi pequeno, mas foi o ponta pé inicial para a ampliação das vagas em creche no município de Toropi. A seguir apresenta-se a

relação entre do número de crianças existentes no município e o número de matrículas realizadas no ano de 2016.

Quadro 4 – Relação entre o número de crianças do município e número de matrículas na educação infantil no ano de 2016 – Toropi/RS

ETAPA	FAIXA ETÁRIA	Nº CRIANÇAS	MATRÍCULAS	% ATENDIMENTO
CRECHE	Menos de 1 Ano	16	0	9,3%
	1 Ano	22	0	
	2 Anos	15	0	
	3 Anos	22	7	
	Total	75	7	
PRÉ-ESCOLA	4 Anos	21	21	100%
	5 Anos	31	31	
	Total	52	52	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Toropi/RS

Esse processo de implantação foi planejado de modo que contemplasse espaços/ambientes capazes de assegurar às crianças as diferentes formas de brincar, diferentes formas de socializações, um espaço acolhedor, difusor de cultura e estimulador de aprendizagens e competências. Assim, a Escola Municipal de Educação Infantil Toropi (EMEI Toropi), localizada na zona urbana do município, que atendia somente turmas de pré-escola, as quais passaram a ser atendidas na escola núcleo do 1º Distrito, teve seu espaço (re)pensado e (re)organizado para receber as crianças de 3 (três) anos de idade. Para isto, foram adquiridos móveis e equipamentos, materiais pedagógicos, livros e brinquedos apropriados para a faixa etária. A estrutura de banheiros e refeitório também foi adaptada, bem como a área de atividades e pracinha de brinquedos.

O espaço/ambiente escolar da Educação Infantil tem se tornado um contexto que visa o cuidado e a educação das crianças pequenas, garantindo o direito à infância e à educação, ou seja, um espaço/tempo sensível às crianças e às suas histórias de vida, reconhecendo as mesmas como sujeitos ativos e sociais. Um espaço vivo e acolhedor, que oportuniza aos educandos momentos de interação e brincadeiras.

A seguir apresentamos imagens do espaço que foi reorganizado para o atendimento do maternal 3 (três), na EMEI Toropi.

Figura 5 – Salas de atividades – EMEI Toropi



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Toropi/RS

Nos anos de 2017 (dois mil e dezessete) e 2018 (dois mil e dezoito) não foram abertas novas turmas de creche na rede municipal de ensino, continuando a atender somente crianças a partir dos 3 (três) anos de idade.

Em relação ao quadro geral de professores que atuam na rede municipal de ensino, atualmente este é formado por 24 (vinte e quatro) docentes. O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Lei Municipal nº 395-01/2004 de 23/06/2003) admite ingresso com exigência mínima de habilitação de curso médio normal (Magistério) e/ou curso superior de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais. O regime normal de trabalho dos profissionais da educação com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental, é de 20 (vinte) horas semanais, sendo que 1/3 (um terço) dessa carga horária fica reservada para horas atividade, conforme legislação vigente. No entanto, a mantenedora apresenta dificuldades na organização das horas atividade, pois não concede o total estipulado, reservando somente o equivalente a 20 % (vinte por cento) da carga horária para as mesmas.

Ainda, os professores participam de programa de formação continuada e possuem progressão funcional na carreira, mediante promoção baseada no tempo de serviço e merecimento. O valor do vencimento básico dos professores municipais é superior ao piso nacional do magistério, estabelecido em Lei.

A seguir apresenta-se o quadro de professores municipais por etapa de ensino e nível de formação:

Quadro 5 – Quadro de professores por etapa de ensino e nível de formação – Toropi/RS – 2018

ETAPA	NÍVEL MÉDIO	NÍVEL SUPERIOR		
	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATU SENSU</i>	PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTU SENSU</i>
EDUCAÇÃO INFANTIL	0	0	5	0
ENSINO FUNDAMENTAL	0	0	18	1

Fonte: Departamento de Pessoal/Secretaria Municipal de Administração de Toropi/RS

Diante do quadro acima, percebe-se que todos os professores da rede municipal de ensino de Toropi possuem nível superior com pós-graduação, o que demonstra o comprometimento dos mesmos em relação a sua formação, bem como reafirma a expansão dos programas de pós-graduação no país, possibilitando acesso a um número cada vez maior de profissionais.

Assim, percebemos que a Educação Infantil no município de Toropi esteve em constante crescimento nos últimos anos, com ações voltadas à ampliação de vagas, adequação e ampliação de espaços, nomeação e qualificação de professores, fazendo com que fosse possível a universalização da pré-escola e dando início gradativamente ao atendimento em creche. Mas, como percebemos, ainda há muito a se trilhar em relação ao atendimento das crianças de zero a três anos, tanto na disponibilização e adequação de espaços físicos, materiais, pessoal e dos documentos normativos que regem esta etapa da Educação Infantil.

3 EDUCAÇÃO E INFÂNCIA PARA ALÉM DA TUTELA

Este capítulo, dividido em duas seções, traz as concepções de infância e a trajetória da Educação Infantil no Brasil, bem como uma abordagem sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

3.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A BUSCA PELOS DIREITOS DA CRIANÇA

Como ponto de partida, é necessário fazer uma pequena reflexão sobre a infância e o percurso histórico e cultural da Educação Infantil. Ariés, em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1978), destaca que no século XII as famílias não percebiam as necessidades específicas das crianças, não as vendo como um ser com peculiaridades e que precisavam de atendimento diferenciado, pois “[...] à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. (ARIÉS, 1978, p. 50). Neste período, a única diferença entre o adulto e a criança era o tamanho, pois assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com os adultos. As crianças eram vistas, portanto, como “adultos em miniatura”. A educação escolar neste período era apenas as técnicas, onde aprendiam a realizar tarefas com os adultos, não sentindo a necessidade de escola e da educação formal.

A partir do século XV, ocorre uma diferença quanto à descoberta da infância, onde os adultos, os pais e a comunidade em geral começam a perceber que a criança precisa do momento de diversão e de se relacionar com pessoas da sua idade. Por volta do século XVI e XVII ocorre outra mudança em relação às crianças, pois as mesmas que até então usavam roupas semelhantes aos adultos, passam a usar roupas apropriadas para crianças, um “traje especial” que passa a distinguir as crianças dos adultos. Ariés afirma que “Essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças”. (ARIÉS, 1978, p. 157). Nessa nova forma de

distinção das crianças e dos adultos, a criança passa a ser tratada com carinho e proteção, ganhando atenção das pessoas ao seu redor.

Assim, a percepção e o sentimento pela infância vêm de um longo processo de transformação cultural, histórica e política, onde a concepção de infância de hoje é decorrente de constantes transformações socioculturais, na qual mudaram os valores, os significados, as representações e papéis das crianças na sociedade.

Em relação ao surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil, acontece na segunda metade do século XIX, seguindo vários países do continente europeu, como na França com as salas de asilo, depois chamadas de escolas maternas, na Inglaterra com a *infant school*, na Itália com o *asili infantili* e na Alemanha com o *kindergarten*. (KUHLMANN, 2000).

As creches surgem como apoio às famílias pobres, pois eram destinadas exclusivamente para as mães trabalhadoras. Segundo Kuhlmann (2000), o termo “creche” está associado a asilo da primeira infância, referindo-se às instituições brasileiras de assistência às crianças pobres e abandonadas existentes antes das creches, denominadas Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos⁸, que recebiam filhos dos escravos e bebês abandonados que posteriormente iam para os internatos. Assim, as creches surgem como uma opção para que essas mães pobres e trabalhadoras não necessitassem abandonar seus filhos nas “rodas”, pois teriam onde deixá-los enquanto trabalhassem.

A necessidade da mulher pela busca do trabalho, no início do Sec. XX, surgiu como forma de aumentar a renda da família e, com o aumento da oferta de emprego às mulheres devido à urbanização e industrialização, estas necessitavam de um espaço para deixarem seus filhos. Assim, as mães operárias começaram a reivindicar esse espaço para os donos das fábricas, sendo, portanto, as escolas maternas inicialmente vinculadas às grandes fábricas, e só após foram se expandindo como instituições públicas.

Como instituições públicas, as creches eram de responsabilidade de órgãos de assistência e saúde, tendo somente a função assistencialista, o cuidar, e não havia grande preocupação com o aspecto educacional. Os espaços eram inapropriados e com infraestrutura precária, onde as crianças ficavam, em um

⁸ O nome Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Foi extinta no Brasil no ano de 1950.

grande número, aos cuidados de poucas pessoas, que geralmente possuíam uma formação na área da saúde e não na área educacional.

Segundo Oliveira (2002, p. 100), as creches eram “[...] planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”, onde se buscava atender as crianças pequenas e pobres em instituições públicas como alternativa para a superação da miséria. A autora acrescenta que “[...] a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e de segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”. (OLIVEIRA, 2002, p. 100-101).

A incorporação da Educação Infantil ao sistema educacional surge a partir da luta pela implantação de creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças e das famílias. Esse atendimento não mais era necessidade apenas de mães pobres, mas também de mulheres de outras classes sociais que desejavam entrar no mercado de trabalho. Assim, a luta em favor do acesso a educação pública para todas às crianças da primeira infância estava aliada à discussão social que queria um atendimento igualitário e equitativo. Kuhlmann (1998) acrescenta que as creches surgem como resultado e símbolo concreto das lutas dos movimentos populares e das reivindicações feministas, que defendiam que as creches e pré-escolas precisavam de um projeto educacional, onde “[...] a educação parecia ser o elemento redentor dessas instituições [...], constituídas inicialmente como local de guarda, de cuidados médico-higienistas, de assistência” (KUHLMANN, 1998, p. 199) e que somente agora estariam dando seus primeiros passos para se tornarem educacionais.

Oliveira (2001, p. 18) acrescenta que:

Apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas.

A luta desses movimentos sociais e feministas que buscavam o combate às desigualdades sociais propiciou a democratização da educação pública brasileira, possibilitando a conquista, na Constituição Federal (CF) de 1988, do reconhecimento da educação como um direito da criança e um dever do Estado. Do

mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 foi um grande marco para a expansão da oferta da Educação Infantil no país, estabelecendo que as creches e pré-escolas passariam a fazer parte do sistema educacional, desvinculando-as dos órgãos de assistência social, bem como determinando a obrigatoriedade da oferta desta modalidade a todas as crianças. Assim, a Educação Infantil deixa de ser um direito da mãe (família) e passa a ser um direito da criança.

As creches e pré-escolas passam a constituir-se em instituições que não apenas cuidam das crianças, mas também atuam prioritariamente no desenvolvimento do trabalho de natureza educacional. Fazendo uma análise deste processo de implantação e expansão da Educação Infantil, vimos que, mesmo vinte anos depois desta etapa da educação básica integrar o sistema de ensino, muitos ainda tem a visão da Educação Infantil como assistencialismo, apenas com o objetivo de cuidar da criança. Mas, mesmo andando a passos lentos, há muito ainda a se fazer para garantir o direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade.

Assim, há a necessidade de pensar em um Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil como uma ferramenta que legitime e garanta os direitos da infância, tendo como foco a criança e seu desenvolvimento integral.

3.2 CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do momento em que integra o Sistema Educacional, a Educação Infantil passa a envolver dois processos complementares e indissociáveis no cotidiano de suas ações: o educar e o cuidar. Nesta etapa as crianças têm necessidades de atenção, carinho e segurança, tendo contato com o mundo que as cercam. O cuidar e o educar estão nas coisas mais simples da rotina pedagógica da Educação Infantil. A especificidade do fazer pedagógico na Educação Infantil revela a importância destas duas dimensões, pois elas se complementam e repercutem nas práticas do trabalho na Educação Infantil, que se constitui como um espaço de descobertas do mundo para as crianças. Assim, o cuidado e a educação auxiliam no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades na

perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. O cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, respeitar a brincadeira, ouvi-las em suas necessidades, desejos e inquietações, interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto. Assim, o grande desafio da Educação Infantil consiste em compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fixadas através do Parecer Nº 7/2010, apontam que cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana, e que

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2010, p. 12).

A responsabilidade em relação ao cuidado e à educação das crianças também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas através da Resolução nº 05/2009, onde observam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - 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, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, Art. 7º).

Assim, a articulação entre o cuidar e o educar devem estruturar o fazer pedagógico nas escolas de Educação Infantil, contribuindo para a formação das crianças em seu processo de construção de conhecimento através das situações em que elas participam, ou seja, através das interações sociais.

Segundo o artigo 9º das DCNEI's, os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras, indicando que não se pode pensar no brincar sem interações. Assim, a principal atividade do dia-dia da criança é o brincar. As interações e brincadeiras acontecem como um processo dinâmico e indissociável, sendo o interagir e o brincar linguagem natural das infâncias. Kishimoto (2010) afirma que:

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 linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (2010, p. 1).

Assim, o brincar é fundamental para o desenvolvimento proporcionando a criança experimentar o mundo. A brincadeira, apesar de não possuir natureza determinada, com regras e atividades dirigidas, permite explorar os processos capazes de fazer o brincar funcionar de verdade, favorecendo, dessa forma, a construção do conhecimento e o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Podemos observar que brincar não significa simplesmente recrear-se. Isso porque é a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. O ato de brincar pode incorporar valores morais e culturais, sendo que as atividades lúdicas devem visar à autoimagem, autoestima, autoconhecimento e cooperação, porque estes conduzem à imaginação, fantasia, criatividade, criticidade e a uma porção de vantagens que ajudam a moldar suas vidas como crianças e como adultos críticos e atuantes no meio em que estão inseridos.

Desse modo, Kishimoto (2002) afirma que brincando as crianças aprendem a cooperar com os colegas, a obedecer às regras, respeitar os direitos dos outros, a assumir responsabilidade, a viver em sociedade. Por meio das brincadeiras a

criança aprende, verbaliza, comunica-se com pessoas mais experientes, internaliza novo comportamento, e conseqüentemente, se desenvolve.

As crianças se caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, estabelecendo nas interações com as pessoas e com o meio onde vivem a compreensão do mundo. Zabalza (1998) revela que as relações interpessoais e a afetividade são aspectos que sustentam o conhecimento, pois a emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, e, ligado a isso, está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade e aceitar as relações sociais. O autor acrescenta ainda que "Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação [...]" (ZABALZA, 1998, p. 27), pois a relação se constitui como recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas. Desse modo, essas crianças estão a todo o momento interagindo umas com as outras e com os adultos que as rodeiam. Sendo assim, as relações afetivas neste espaço se fazem de importantes para o desenvolvimento das crianças, pois é nessa fase que ocorre a formação de hábitos, atitudes, valores éticos e morais, promovendo a construção de sua identidade, a qual deve estar fundamentada na afetividade. É por meio das interações sociais que as funções psicológicas são construídas, sendo essas interações importantes para a constituição da linguagem, da emoção e do conhecimento.

A escola deve se caracterizar como um espaço socialmente pensado e organizado para atender as crianças pequenas, objetivando o desenvolvimento das aprendizagens. O objetivo da Educação Infantil é, acima de tudo, proporcionar condições adequadas para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Assim, a legislação e as políticas públicas para a Educação Infantil seguem uma trajetória de busca pela garantia à educação na infância, que são fundamentais para dar o acesso à escola às crianças em idade de creche e pré-escola, desencadeando a expansão da Educação Infantil para todos.

4 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este Capítulo traz os principais marcos legais da Educação Infantil, abordando a legislação e as políticas públicas voltadas para as crianças de zero a cinco anos de idade, que buscam, principalmente, a garantia e a expansão do atendimento.

4.1 A LEGISLAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil tem passado por várias mudanças no âmbito das políticas públicas e gestão educacional, pois com o reconhecimento da mesma como um direito e sua efetivação como primeira etapa da educação básica, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (mil novecentos e oitenta e oito), a criança na primeira infância é vista como um sujeito social e histórico, fazendo com que a Educação Infantil ocupe um espaço relevante e significativo.

Mas, anteriormente à promulgação de nossa última Constituição e vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, a Educação Infantil era vista de outra forma. A primeira LDB, estabelecida através da Lei nº 4024/61, tratava a Educação Infantil como educação pré-primária, destinada aos menores até 7 (sete) anos e ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961). Estabelecia ainda que as empresas que tinham a seu serviço mães de menores de sete anos seriam estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, as instituições de educação pré-primária. A obrigatoriedade da matrícula era a partir dos 7 (sete) anos, no ensino primário.

A segunda LDB, instituída através da Lei nº 5692/71, estabelecia que o ensino primário passaria a corresponder ao ensino de 1º Grau, sendo obrigatório para crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. Em relação à Educação Infantil, faz menção apenas em um parágrafo no Art. 19, onde estabelece que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971).

Assim, somente na Constituição Federal de 1988 (mil novecentos e oitenta e oito) a Educação Infantil é reconhecida como um dever do Estado com a educação

afirmando o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, bem como assegura o direito da criança à educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Este direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, reconhecendo as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e assegurando o acesso ao atendimento em creches e pré-escolas em escola pública e gratuita:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (BRASIL, 1990).

Com este reconhecimento a criança passa a ser vista como participante da sociedade, com direito à educação, a defesa e cuidados, como pessoas e sujeitos de direitos civis. Nesse sentido, a lei assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis; e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

É importante salientar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, podendo sempre ser exigido do Estado por parte do cidadão. Por outro lado, os pais são responsáveis por matricular seus filhos em idade escolar nas instituições de ensino e garantir a permanência dos mesmos, acompanhando sua frequência e aproveitamento escolar.

A Constituição Federal de 1988 afirma ainda em seu Art. 211, alterado pela Emenda Constitucional (EC) 14, de 1996, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de

ensino, onde os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. (BRASIL, 1988). Como se pode constatar, é atribuída aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil, mas estes devem contar, em regime de colaboração, com o apoio dos demais entes federados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, também estabelece a responsabilidade da oferta da Educação Infantil pelos municípios:

Art.11. Os municípios incumbir-se-ão de: [...] V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Brasil, 1996).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29). O espaço/ambiente escolar da Educação Infantil deve se caracterizar como um espaço socialmente pensado e organizado para atender crianças pequenas, objetivando o desenvolvimento das aprendizagens de maneira integral e integrada, sendo de extrema importância as funções do educar e do cuidar.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 estabeleceu o ensino obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo um marco definitivo para o reconhecimento da importância da Educação Infantil, e devendo ser implementado progressivamente até o ano de 2016 (dois mil e dezesseis), com apoio técnico e financeiro da União.

A Lei nº 12.796/2013 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reforçando a EC nº 59, tornando a educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, determinando aos pais o dever de matricularem os filhos a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Estabeleceu também que a Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996, art. 30).

Destacamos que a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade foi uma conquista para a infância e as políticas públicas para a

Educação Infantil, mas também um desafio para os municípios, que agora, com um prazo estabelecido, teriam que se adequar para atendimento de toda essa demanda.

Neste contexto saliento os diferentes desafios que os municípios enfrentaram, onde, em grandes centros com muitas crianças e poucas vagas havia a necessidade de construção e/ou ampliação de espaços e contratação de pessoal, e, em pequenos municípios predominantemente rurais, como Toropi, além da adequação de espaços havia a dificuldade da matrícula por parte dos pais que desejavam que as crianças permanecessem com a família, mesmo havendo vagas disponíveis.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação de Toropi planejou suas ações para atendimento desta demanda de modo a organizar seus espaços e, principalmente, estabelecer estratégias para a efetivação das matrículas, orientando os pais quanto à legislação e sensibilizando-os quanto à importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança.

Evidenciamos que haviam fragilidades na gestão educacional do município, destacando a falta de um Sistema Municipal de Ensino para a concretização da autonomia municipal na área da educação, e como consequência disso, a limitada participação do Conselho Municipal de Educação nas decisões locais. Destaco também, no aspecto pedagógico, a falta de atualização/construção de uma proposta pedagógica específica para a Educação Infantil, para a efetivação das políticas públicas na primeira infância.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ÊNFASE NA QUALIDADE

Com o direito à educação na primeira infância garantido pela legislação, é dever do poder público formular e executar políticas públicas educacionais visando à promoção de um atendimento de qualidade.

Com o objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na área da educação infantil, no trabalho junto às crianças de até três anos em creches e garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas através do Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 1/99, sendo reformuladas no ano de 2009 (dois

mil e nove) através do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009, Art. 4º), estas diretrizes definem que as propostas pedagógicas deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. 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, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009) ainda define que os espaços destinados à Educação Infantil se constituem como estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial. Estabelece que a matrícula na Educação Infantil seja obrigatória para crianças que completam 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, e que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental.

No que tange o interesse desta pesquisa, é importante sinalizar que o município de Toropi não tem Sistema Próprio, atendendo ao Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, apontam-se as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino, fixadas através do Parecer CEED nº 397/2005 e Resolução CEED nº 281/2005, e reformuladas neste ano de 2018 (dois mil e dezoito), através do Parecer CEED nº 001/2018 e Resolução CEED nº 339/2018, sendo estas em consonância com as Diretrizes estabelecidas a nível federal.

O Parecer CEED nº 001/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) destaca que desenvolvimento humano ocorre ao longo da vida e o processo de crescimento e mudanças se dá em todas as áreas desde os aspectos físicos, sociais, cognitivos, emocionais e motores. Destaca também que os bebês são as crianças até os 18 meses de idade, e que:

A afetividade, as diversas interações experienciadas no meio em que vive, vai aos poucos proporcionando o desenvolvimento da criança, que se manifesta de diversas formas, tais como: choros, balbucios, agitação, sorrisos, descobertas, experimentações, entre outras. As linguagens, o diálogo e o interagir são fatores preponderantes neste período de afirmação, onde ela busca descobrir o mundo que a rodeia e a si mesma. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 3).

Assim, o processo de desenvolvimento da criança até o ingresso na pré-escola é o período em que ela se expressa através da fala, do caminhar, dos gestos, das primeiras expressões, construindo sua autonomia, expressando seus desejos, procurando ocupar um lugar como sujeito no espaço em que vive, correndo riscos, acertando, errando e explorando o ambiente. Assim, “[...] na pré-escola a criança já terá maior autonomia, socialização, capacidade de expressão e consciência de si e do outro, afirmando sua personalidade”. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 4).

Quanto à avaliação na Educação Infantil, a Resolução CEED nº 339/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018, Art. 14) destaca que esta deve considerar as crianças, a instituição e as práticas educativas, e garantir:

- I – acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem, registrado em diferentes instrumentos, respeitadas as diferenças individuais e a idade da criança;
- II – comunicado às famílias desde a creche até a pré-escola;
- III – análise permanente das práticas da instituição para revisão e proposição de novos caminhos, se necessário;
- IV – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança a partir dos 4 anos.

Neste sentido, a avaliação não tem objetivo de seleção, promoção ou classificação, devendo as instituições de Educação Infantil criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e desenvolvimento das crianças. Devem prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na transição para o ensino fundamental, respeitando as especificidades etárias.

Assim, as Diretrizes Curriculares para a educação das crianças até 5 (cinco) anos definem que o tempo infantil de experiências e vivências trabalha principalmente com a gestão das emoções, com o desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares, a vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares, de preservação dos recursos da natureza e o contato

com diferentes linguagens. O maior desafio das diretrizes é, portanto, diminuir ou eliminar o distanciamento existente entre as várias propostas pedagógicas e a sala de aula.

Com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Infantil em nível nacional, o Ministério da Educação (MEC) publicou no ano de 2006 (dois mil e seis) os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006).

Este documento foi apresentado em dois volumes, sendo que o primeiro volume apresenta a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil, o debate sobre a qualidade da educação em geral e da Educação Infantil, os resultados de pesquisas recentes e a qualidade na perspectiva da legislação. O segundo volume aponta as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil, e apresenta os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil no Brasil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade estabelecem uma referência nacional, a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de Educação Infantil. Estão divididos em cinco seções: quanto à proposta pedagógica das instituições; quanto à gestão das instituições; quanto aos professores e demais profissionais que atuam nas instituições; quanto às interações dos professores, gestores e demais profissionais das instituições e quanto à infraestrutura das instituições.

Portanto, os Parâmetros Nacionais de Qualidade tem o intuito de contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para a Educação Infantil, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, na busca da melhoria real na qualidade da Educação Infantil para todas as crianças brasileiras.

A Emenda Constitucional n.º 59/2009, que estabeleceu o ensino obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, também estabeleceu o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o

sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, e estabelece o cumprimento de vinte metas, desdobradas em estratégias, a serem alcançadas para sua execução. Essas metas trazem perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, e da qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica. O PNE/2014 tem como diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, Art. 2º)

Destacamos a diretriz II, que estabelece a universalização do atendimento escolar, sendo as quatro primeiras metas do plano voltadas a universalização de toda a Educação Básica, englobando a Educação Infantil pré-escolar, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o atendimento educacional especializado.

Em relação à Educação Infantil, o PNE/2014 estabeleceu em sua Meta 1 “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 2014). Esta meta reafirma a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, por parte dos pais, e também a obrigatoriedade dos municípios de ofertarem vagas para 100% (cem por cento) das crianças nessa faixa etária.

A Meta 1 do PNE/2014 ainda estabelece a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do mesmo (BRASIL, 2014). Neste caso, a matrícula nessa faixa etária não é obrigatória, mas os municípios devem ofertar vagas em creche conforme demanda, reafirmando, portanto, o direito à educação na primeira infância para crianças de zero a cinco anos de idade.

Para o alcance da meta, foram estabelecidas dezessete estratégias, que buscam principalmente o regime de colaboração para a expansão da Educação Infantil, levantamento de demandas, manutenção do programa de construção e reestruturação de escolas e aquisição de equipamentos, implantação de avaliação da Educação Infantil com base nos parâmetros nacionais de qualidade, promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, promoção da busca ativa de crianças em idade escolar e acesso à Educação Infantil em tempo integral, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O PNE/2014 estabeleceu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas, bem como devem elaborar seus Planos Estaduais/Municipais de Educação. O PNE/2014, portanto, é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas na área da educação, definindo objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior, e seu cumprimento deve ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas.

Para garantir políticas públicas voltadas à primeira infância foi sancionada a Lei nº 13.257, em 08 de março de 2016, que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2016).

Estas políticas públicas são elaboradas e executadas conforme o Art. 4º:

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:
I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

- II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
- V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;
- VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;
- VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;
- VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;
- IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (BRASIL, 2016).

Determina que as áreas prioritárias para essas políticas públicas são a saúde, a alimentação e a nutrição, a Educação Infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. A participação da criança na formulação dessas políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã.

Para implementação dessas políticas, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão instituir o comitê intersetorial, com a finalidade de assegurar a articulação das ações voltadas à proteção e à promoção dos direitos da criança, garantida a participação social por meio dos conselhos de direitos, formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância. Estas instâncias apoiarão a participação das famílias em redes de proteção e cuidado da criança em seus contextos sociofamiliar e comunitário.

A Lei ainda estabelece que a expansão da Educação Infantil deva ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam aos padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação,

com profissionais qualificados e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

Em relação ao currículo da Educação Infantil, este deverá passar por adequações devido à homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que estava em elaboração desde o ano de 2015 (dois mil e quinze). A criação de uma Base Nacional Comum com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental já estava prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e a Educação Infantil foi incluída após a aprovação da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, através da Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDB 9394/96, onde a base é citada em seu artigo 26:


Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Curricular Comum é um documento de caráter normativo que define o conjunto de orientações para os currículos das escolas, das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil, e traz os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da educação básica. Tem como principal objetivo elevar a qualidade do ensino em todo o país e promover equidade nos sistemas de ensino, promovendo o direito de aprendizagem da totalidade dos estudantes de todas as unidades da federação, de escolas públicas e privadas, do interior e das capitais, das zonas rurais e urbanas, das áreas nobres e das periferias das grandes cidades. Faz isso por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas do país.

A discussão da BNCC teve início em 2015 (dois mil e quinze), e desde sua primeira versão o debate em torno do documento tem suscitado diversas contestações. Ao longo deste processo, houveram modificações em seu texto, principalmente no que se refere à Educação Infantil. Após a terceira versão da BNCC ser publicada e encaminhada pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2017 (dois mil e dezessete), esta recebeu novas sugestões, sendo sua versão final homologada em março de 2018 (dois mil e dezoito).

A BNCC destaca que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Tendo em vista os eixos estruturantes, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A figura a seguir apresenta esses seis eixos:

Figura 6: Eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BNCC p. 36.

Considerando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, onde as crianças podem aprender e se desenvolver, a Base Nacional Curricular Comum também estabelece cinco campos de experiências: O eu, o outros e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos de experiência

constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados por faixa etária: Bebês (0-1A6M); Crianças bem pequenas (1A7M-3A11M); Crianças pequenas (4A-5A11M). Esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento constituem-se nas aprendizagens essenciais que compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.

Assim como a base nacional, as demais políticas públicas voltadas para a Educação Infantil buscam estar direcionadas para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Contudo, constata-se que apesar das grandes transformações ocorridas na Educação Infantil, ainda há muitos desafios a serem superados para a promoção de mudanças significativas na implementação de políticas consistentes que venham a contribuir para a melhoria de sua qualidade.

No município de Toropi, as políticas públicas para a Educação Infantil baseiam-se nas diretrizes, parâmetros e planos estaduais e nacionais. O planejamento pedagógico e de espaços busca contemplar a igualdade de oportunidades e levam em conta as diversidades e principalmente a realidade local (escolas rurais). Os espaços físicos para atendimento da Educação Infantil foram pensados de modo a contemplar às crianças ambientes favoráveis para seu desenvolvimento integral.

Quanto à efetivação das políticas públicas, destacamos o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, realizado de forma coletiva e democrática, onde os debates e a definição das metas e estratégias foram pensados levando em consideração a realidade e as peculiaridades do município. Salientamos que as metas e estratégias que contemplam a Educação Infantil foram o grande destaque das discussões, visto que esta etapa está inteiramente sob a responsabilidade da esfera municipal e frente à importância de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças.

5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UTOPIA OU REALIDADE?

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual
se pôs a caminhar*

(Paulo Freire, 2009, p. 155)

As palavras de Freire (2009) definem o Projeto Político Pedagógico, pois este demarca o processo de caminhar e refazer caminhos, em busca de sonhos. Assim, o PPP explicita sonhos e esperança, e exige ação, dedicação e trabalho. O sonho é a expressão dos desejos, dos projetos que se tem, da utopia. Para o autor (1980), a utopia se caracteriza como um modo de *estar sendo* no mundo, exigindo conhecimento da realidade, pois conhecer é possibilidade de projetar, lançar-se adiante, buscar. O homem busca porque não está completamente acabado, por ser inconcluso, por esperar, e, consciente de seu inacabamento, tem a esperança como eixo que o faz um ser capaz de caminhar na realização da sua história.

Nesta direção, a utopia é impulsionada pela esperança de que o homem pode cada vez *ser mais* na história da sua humanização. A utopia, necessariamente expressa no Projeto Político Pedagógico, é um horizonte, um guia das ações para a concretização dos sonhos projetados para a escola. Mas, esses sonhos devem ser projetados concebendo a realidade da escola, conhecendo a comunidade escolar, suas práticas e necessidades. É importante saber qual é a percepção da comunidade sobre a educação, a escola, o currículo, os educadores. A compreensão da realidade significa conhecimento crítico e criativo sobre a razão de ser das instituições, com vistas a transformar seus sonhos, suas utopias, em realidade.

Assim, este Capítulo trata sobre a gestão da Educação Infantil e a elaboração do Projeto Político Pedagógico com uma abordagem democrática, salientando a importância da construção de uma proposta pedagógica que contemple o direito à infância, a participação da comunidade e retrate a realidade da escola.

5.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO MECANISMO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Partindo do pressuposto de que a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos de uma organização, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos (LIBÂNEO, 2012, p. 438), vemos que a gestão educacional se expressa através da organização de sistemas de ensino e da oferta da educação pelo setor público ou privado e a gestão escolar refere-se às escolas, ao seu plano e responsabilidades. Neste sentido, segundo Vieira (2007, p. 63) “[...] a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar”, sendo a gestão educacional situada na esfera macro e a gestão escolar na esfera micro. A autora (2007) enfatiza que a gestão educacional é a própria escola e o trabalho realizado nela, enquanto a gestão escolar promove o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos conforme determinam a Constituição e a atual LDB.

A LDB 9394/96, em seu Art. 12, dispensa atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às escolas:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996).

A gestão escolar é a maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

A LDB 9394/96 estabelece ainda que os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da

educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14). Assim, a gestão democrática, ou gestão participativa, é uma forma de gerir uma instituição escolar de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. A concepção de gestão democrático-participativa, segundo Libâneo (2012), valoriza elementos internos do processo organizacional, como o planejamento, a organização, a direção e a avaliação, e implica deveres e responsabilidades. Valoriza, ainda, “[...] a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso”. (LIBÂNEO, 2008, p.132).

O conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e quaisquer outros representantes da comunidade que estejam interessados na escola e na melhoria do processo pedagógico. Gestão pressupõe a ideia de participação, de uma ação construída em conjunto por seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2005).

A gestão democrática ou participativa é atividade coletiva, que implica a participação e objetivos comuns, mas também depende de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola na tomada de decisões e funcionamento da organização escolar. Nesse sentido, a gestão democrática é entendida como:

[...] a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2010, p. 4).

Os autores (2010, p. 4) ainda observam alguns pontos básicos para a efetivação da gestão democrática nas escolas, como a autonomia, o financiamento, a escolha dos dirigentes escolares, a criação de órgãos colegiados, a construção do PPP e a participação da comunidade.

A participação implica direito de decidir e intervir e o dever de não se omitir. Participação, na proposta de Freire (1991), implica uma ação compartilhada,

coparticipada entre os sujeitos, em que todos possam *ter voz*, decidir em diferentes níveis de poder e construir uma cidadania para além do papel. Nesse sentido, é importante considerar que participação implica poder de decisão e que essa é uma condição para se conquistar, cada vez mais, níveis de autonomia. Como nos profere Freire, é na prática da participação que se aprende a participar, onde "[...] só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia". (FREIRE, 2011, p. 119).

A promoção do princípio da gestão democrática está assegurada no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014), onde em seu art. 9º estabelece que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014).

Assim, aponta a adoção de legislação específica sobre gestão democrática como um mecanismo decisivo para a construção social e política nos estados, municípios e no Distrito Federal. O PNE/2014 apresenta estratégias para a efetivação da gestão democrática na educação e assegura condições, em sua Meta 19 (dezenove), para a efetivação da mesma, “[...] associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. (BRASIL, 2014).

Desta forma, as estratégias desenhadas para a meta 19 (dezenove) pretendem estimular e qualificar a participação da comunidade escolar, reconhecendo esse envolvimento como premissa para que se efetive a gestão democrática na educação.

Portanto, a democratização da gestão começa no interior da escola, onde as decisões são tomadas através de discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico. A função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, sujeitos capazes de construir, através da participação, sua autonomia. A autonomia é condição necessária para que a escola elabore e implemente seu Projeto Político Pedagógico, devendo este ser um

documento que proponha uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formulando metas, prevendo ações, instituindo procedimentos e instrumentos de ação. A LDB 9394/96 define que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica, bem como os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da mesma (BRASIL, 1996, Art.12 e 13).

Nesse sentido, a proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico define a identidade da Escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. É um documento legal e político, onde a escola deve articular-se para a construção do mesmo, através da gestão democrática, envolvendo gestores, professores, funcionários, alunos e pais. Detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. O Projeto Político Pedagógico reúne em um só lugar os objetivos da escola e os meios que ela pretende utilizar para alcançá-los, devendo ser um documento vivo, com informações atualizadas e de conhecimento de todos, pois assim dará a base para as decisões e as diretrizes para as atividades que serão realizadas ao longo de todo ano. Assim, é na ação pedagógica da escola que se torna possível a efetivação de práticas sociais, como na formação de um sujeito social crítico, solidário, compromissado, criativo e participativo.

Veiga (2000) enfatiza que o Projeto Político Pedagógico tem as dimensões do pedagógico e do político: O projeto é pedagógico, pois é responsável pela formação do cidadão, no que a escola é responsável por definir ações educativas cumprindo seus propósitos de ter um cidadão crítico, criativo e compromissado; o projeto é político, pois se articula com o compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população escolar, uma vez que enseja um compromisso com a formação de um cidadão participativo e responsável, capaz de mudar sua realidade social. Ele tem um compromisso com a formação do ser humano para a sociedade.

Para a autora (2000) a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

Ser processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma

realidade específica; explicitar o compromisso com a formação do cidadão. (VEIGA, 2000, p. 11).

Ainda segundo Veiga (2000), a execução de um Projeto Político Pedagógico de qualidade deve nascer da própria realidade, sendo uma ação articulada de todos os envolvidos com a escola e construído continuamente, aberto para novas interações. Desta forma, a abordagem do Projeto Político Pedagógico como organização do trabalho da escola democrática, pública e gratuita está fundada em alguns princípios, segundo Veiga (2000, p. 16-20):

- Igualdade de condições para o aluno, no acesso e permanência na escola. Há uma desigualdade no ponto de partida, porém a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola;

- Qualidade, que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. Há de se propiciar qualidade para todos;

- Gestão Democrática, que implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. Propicia a prática da ação coletiva, da reciprocidade, da solidariedade, da autonomia e inclui a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas;

- Liberdade, que está associado à idéia de autonomia. Autonomia e liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Deve-se também entender a liberdade como livre para aprender, ensinar e divulgar a arte e o saber direcionados para a intencionalidade definida coletivamente;

- Valorização do magistério, princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. A qualidade e o sucesso ministrado na escola relacionam-se com a formação inicial e continuada dos profissionais, as condições de trabalho e à remuneração dos mesmos. A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico.

Esses princípios proporcionam ambientes favoráveis às discussões e debates e garantem sua operacionalização nas escolas, pois o PPP não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, mas sim construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O Projeto Político Pedagógico é abordado mais profundamente na Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde o mesmo é abordado como um elemento constitutivo para a operacionalização destas diretrizes e representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. Em seu Art. 44, apresenta que o PPP é uma instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens e que deve contemplar os seguintes itens:

- I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
- II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;
- IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
- V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
- VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
- VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
- VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;
- IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. (BRASIL, 2010)

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico concebido pela escola e que passa a orientá-la, deve ser identificado como um instrumento que favoreça as necessidades locais e de seus estudantes.

O processo de elaboração do PPP na perspectiva emancipatória e democrática tem como referência central a participação efetiva de toda a comunidade escolar. Assim, alguns aspectos devem constituir o processo de construção e implementação do PPP: Mobilização da comunidade escolar;

Elaboração do diagnóstico da escola; Definição dos princípios orientadores; Divulgação e implementação do PPP; Acompanhamento e avaliação do PPP.

Mobilizar é o ato de instituir opiniões para atuar na busca de um propósito comum, compartilhando interpretações e sentidos. É a partir deste sentido compartilhado que os indivíduos e setores da comunidade se reúnem para começar ou transformar determinados processos e ações. A mobilização acontece quando existe um interesse coletivo em alcançar determinados objetivos e que, para haver envolvimento de todos, é necessário planejamento e criatividade.

Para que o Projeto Político Pedagógico se desenvolva de maneira exitosa, faz-se necessária a participação coletiva de todos os atores envolvidos no processo educativo escolar, onde - através de uma relação dialógica - todos os integrantes dessa comunidade irão estabelecer metas, objetivos e caminhos a serem seguidos. Assim, a comunidade escolar discutirá o projeto da escola de modo partilhado, onde serão pensadas propostas concretas. Para tanto, a organização do processo de construção do PPP pode ser efetuada por um Grupo Articulador, formado pelos seguintes segmentos: Secretaria Municipal de Educação, Gestores das Escolas, Professores, Funcionários e Pais.

A Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação Pedagógica, tem papel fundamental em mobilizar cada escola na elaboração de seu PPP. Nesse sentido, o coordenador pedagógico tem função essencial no planejamento escolar como articulador do diálogo e mediador das práticas pedagógicas, devendo portando, articular com a direção de cada escola o início do processo de elaboração de seu PPP.

Nessa perspectiva, o gestor da escola é a pessoa responsável por assegurar a participação de todos os grupos da sua escola, professores, funcionários e pais, definindo atribuições, cronogramas e garantindo seu cumprimento. Deve assumir a liderança no sentido de mobilizar e sensibilizar a comunidade escolar, estimulando a participação, compartilhando as decisões, fazendo circular as informações e o conhecimento.

Em relação à participação dos professores na elaboração do PPP da Educação Infantil, todos devem participar, pois são fundamentais nesse processo, visto que toda sua ação pedagógica será pautada no Projeto Político Pedagógico da escola. Da mesma forma, os funcionários da escola devem se fazer representados, visto que estão inseridos no dia a dia da escola.

A participação dos pais na elaboração do PPP poderá se dar através do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres, entidades que tem a função de representar todos os pais e responsáveis por alunos em atividades e decisões que envolvam a escola.

Os alunos da Educação Infantil, por se tratarem de crianças de zero a cinco anos, não participam efetivamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Contudo, é importante que haja uma observação reflexiva sobre a criança para apontar os rumos da escola, seus sonhos, metas e os passos que dará para a concretização do proposto no PPP. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a participação das crianças na elaboração do PPP se dá pela observação de suas ações, pois “[...] desde pequenas expressam seus gostos, desgostos, desejos, interesses e afetos o tempo todo, por meio da linguagem corporal, de seus desenhos, da arte, de suas brincadeiras e de todas as suas formas peculiares de expressão”. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 5).

Desse modo, a participação dos alunos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil poderá se dar a partir da produção de desenhos onde os mesmos expressem sua visão sobre a escola, os quais poderão ilustrar o documento final do PPP, tornando-o personalizado.

Para iniciar o processo de elaboração do PPP, o gestor da escola mobilizará o grupo articulador e organizará o cronograma das reuniões/encontros. É importante que o grupo articulador realize o estudo dos principais marcos legais e das políticas públicas da Educação Infantil e do Projeto Político Pedagógico, como embasamento para a elaboração do texto do PPP.

O diagnóstico, como um dos momentos de construção do PPP, tem a função de promover um processo de avaliação sobre como a escola tem se organizado e realizado sua tarefa educativa. O diagnóstico é o momento de se fazer uma análise da situação atual da escola, observando todas as suas dimensões – infraestrutura física, equipamentos, corpo docente, trabalho pedagógico, gestão, comunidade, qualidade da educação, etc.

Assim, deve-se contemplar o contexto e a caracterização da escola. O contexto da escola engloba o ambiente social, cultural e físico da comunidade em que a escola está inserida, bem como a situação socioeconômica e educacional da comunidade. A caracterização da escola, apresenta o histórico da escola, sua

situação física, acessibilidade, recursos humanos e materiais, relações entre a escola e a comunidade, programas educacionais desenvolvidos pela escola, entre outras informações. Estes dados podem ser levantados e organizados pelo diretor da escola, para posterior análise e adequação do texto pelo grupo articulador. Gandin (1994) afirma que um diagnóstico não é apenas uma descrição da realidade da escola e um levantamento de problemas, mas sim, um instrumento de avaliação da realidade da escola sobre a qual se planeja alguma mudança.

Definir os princípios orientadores significa definir as referências teóricas, políticas e filosóficas que balizarão o trabalho da escola, explicitando suas ideias, concepções e teorias que orientarão a prática educativa da escola, ressaltando a importância da reflexão sobre as finalidades e os objetivos da escola. Deve explicitar sua filosofia, as concepções de criança, infância e desenvolvimento e aprendizagem, a organização do planejamento e da metodologia de ensino, como os planos de estudo e plano de trabalho do professor, a composição curricular com seus níveis, etapas e modalidades de ensino, a organização dos tempos e espaços, as Diretrizes de Convivência, as concepções de avaliação da criança, da escola e das práticas educativas, e o perfil dos professores e dos profissionais da escola.

A construção do Projeto Político Pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, inclusão, gestão democrática e valorização do magistério, sendo essencial que a comunidade escolar se apodere e tome consciência desses princípios para que possam definir com clareza o papel e as prioridades da instituição.

Neste interim, Veiga (2000) afirma que, ao destacar as questões levantadas, estas geram respostas, levando a novas interrogações. Isso possibilita a identificação das finalidades da escola, de quais precisam ser reforçadas e quais estão sendo desconsideradas. Esse trabalho de interrogar-se sobre suas finalidades faz com que a escola reflita sobre sua intencionalidade educativa, possibilitando a comunidade escolar definir critérios e projetar sua ação em termos do que deseja para as dimensões pedagógica, administrativa e democrática. Para a autora (2000, p. 23), “É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania”.

Após a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola pelo grupo articulador, o documento final deverá ser apresentado e discutido junto à comunidade escolar, através de assembleia, para conhecimento, realização de

alterações, se necessário, e aprovação de todos. A implementação envolve aspectos relacionados ao desenvolvimento das propostas e das ações definidas coletivamente pela comunidade. Contudo, para que a escola possa obter seu reconhecimento na sociedade a partir da implementação do seu PPP, é preciso que a comunidade que participa da escola acredite no seu potencial.

Depois de implementado, o PPP deve ser avaliado ao longo do seu desenvolvimento, procurando estabelecer relações entre o planejado e o realizado, identificando e analisando problemas que podem ocorrer nesse percurso, reestruturando-o e modificando-o sempre que necessário. A avaliação pode ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir. A avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. “[...] a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como é o redimensionamento da direção da ação”. (LUCKESI, 2005, p. 116).

Assim, a avaliação deve ser o resultado da reflexão sobre como está o processo político pedagógico da escola, se o PPP vigente continua correspondendo a atual realidade e em quais aspectos pode melhorar. Após estes questionamentos é possível identificar os problemas e, se for necessário, reestruturar o PPP da escola.

Deste modo, para garantir o alcance dos objetivos e metas, é preciso que o Projeto Político Pedagógico tenha sido produto de uma construção coletiva da comunidade escolar, pois somente assim será assumido como um compromisso da comunidade com ela mesma, fazendo com que todos se envolvam e se empenhem para transformá-lo em realidade.

5.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A ESPECIFICIDADE COM A INFÂNCIA

Como já vimos, o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, e por isso devem ter a oportunidade de serem acolhidas e respeitadas pela escola e pelos

profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (BRASIL, 2010, Art. 22, §1º).

Assim, o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil deve ser elaborado tendo o reconhecimento da importância da identidade pessoal das crianças, suas famílias, professores e outros profissionais envolvidos no processo educacional, para que os objetivos e os princípios básicos da Educação Infantil (cuidar, educar e brincar) sejam garantidos nas práticas cotidianas da instituição. Dessa maneira, a atividade educativa deve ser considerada como “[...] ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador”. (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

O Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, afirma que na etapa da Educação Infantil deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando uma proposta pedagógica que considere o currículo como o conjunto de experiências em que se articulam os saberes da experiência e a socialização do conhecimento em seu dinamismo, dando ênfase:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – o contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (BRASIL, 2010, p. 32)

Do mesmo modo, segundo a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas devem considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º). De acordo com as DCNEI's, o projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o

desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

As DCNEI's, em seu Art. 6º, definem os princípios que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas da Educação Infantil:

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

Também estabelece, em seu Art. 8º, que as instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Assim, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009).

Assim, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, bem como ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas. Oliveira (2002, p. 50) define que:

[...] uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos socioemocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros. Deve priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma.

Deste modo, segundo as DCNEI's, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem 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 nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de 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 espacotemporais;
- V - ampliem a confiança e a 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 vivências 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, 2009, Art. 9º).

As crianças utilizam as mais diversas linguagens, ideias e hipóteses para a construção de seu conhecimento. Assim, as creches e pré-escolas devem “[...] aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, da sociabilidade, afetividade e criatividade”. (OLIVEIRA, 2002, p. 45).

No Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, o Parecer CEED nº 001/2018, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, estabelece que é no Projeto Político Pedagógico se efetivam as concepções de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem, objetivos e finalidades da escola, o retrato da comunidade e das famílias. Nele é expresso qual o currículo para a faixa etária atendida, organização de tempos, espaços e materiais, metodologia, avaliação, perfil dos professores e demais profissionais da educação infantil. Além das concepções que norteiam o trabalho pedagógico, o PPP deve ser organizado de modo que expresse/esclareça todo o percurso e as ações implementadas para alcançar o político e o pedagógico projetados.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade, divulgados pelo MEC em 2006 (dois mil e seis), estabelecem uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de Educação Infantil. Em relação ao Projeto Político Pedagógico, apresenta seis aspectos que devem ser considerados em sua elaboração (BRASIL, 2006, p. 31-34), onde as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem:

- Contemplar princípios éticos, políticos e estéticos.
- Promover as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.
- Considerar que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.

- Explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem.

- Considerar a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais.

- Ser desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais.

Assim, a finalidade de definir os parâmetros de qualidade não é estabelecer um padrão mínimo nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, garantindo o direito à Educação Infantil de qualidade.

O Projeto Político Pedagógico está vinculado ao currículo, e, pensando na melhoria da escola, este deve ser construído de acordo com a realidade do aluno. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 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, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, onde

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. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 6).

Deste modo, Oliveira (2002) expressa que a ação educativa das creches e pré-escolas deve interpretar os interesses imediatos das crianças e os saberes já construídos por elas, comprometendo-se em garantir o direito à infância. Sobre os saberes já construídos pelas crianças, Zabalza (1998, p. 20) acrescenta que:

A ideia básica do funcionamento da educação infantil não é a de “construir novas aprendizagens”, mas a de “enriquecer os âmbitos de experiência” das

crianças que assistem a ela. Trata-se de tirar proveito do vasto repertório de recursos (linguísticos, comportamentais, vivenciais, etc.) com os quais os indivíduos têm acesso ao ensino e utilizá-los para completar o leque de experiências desejáveis para essa idade.

Nesse sentido, a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade para estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, variá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. É função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas.

As crianças trazem conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. Para Freire, é fundamental que o professor respeite esse saber de *experiência feita* e trabalhe, a partir dele, de modo que possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos. Partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e dos interesses que a criança traz é condição para o desenvolvimento de novos saberes, pois:

[...] a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [...], minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 2008, p.131).

O Parecer CEED nº 001/2018 que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino, evidencia que:

[...] o currículo dos bebês se realiza desde o acolhimento, higienização, alimentação, estabelecimento de hábitos e de segurança, pela vivência em situações contextualizadas na interação com diferentes linguagens: gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais, em suas diferentes formas de expressão. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 7).

Nesta direção, os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. O lúdico possibilita o estudo da relação da criança

com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

Dessa forma, o currículo precisa oportunizar a valorização do lúdico e as culturas infantis, para garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Zabalza (1998) afirma que, para a efetivação da qualidade no atendimento à Educação Infantil, as instituições devem ter um bom currículo, sabendo respeitar a cultura e o direito à infância, organizando seus espaços e trabalhando com rotinas. O autor afirma que essa qualidade “[...] é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente”. (ZABALZA, 1998, p. 32).

Segundo os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo MEC em 2009 (dois mil e nove) como um instrumento de auto avaliação das instituições de Educação Infantil,

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL, 2009, p. 13).

Esse instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade das instituições de Educação Infantil, expressos em sete dimensões: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Destacamos a dimensão do planejamento institucional, sendo para que o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil tenha bons resultados, é importante que todos os envolvidos tenham clareza a respeito dos objetivos da

instituição. Assim, a equipe deve contar com uma proposta pedagógica discutida e elaborada por todos, a partir do conhecimento da realidade da comunidade, mencionando os objetivos que se quer atingir com as crianças e os principais meios para alcançá-los. Nesse sentido,

A proposta pedagógica não deve ser apenas um documento que se guarda na prateleira. Ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. (BRASIL, 2009, p. 37).

Os Indicadores de Qualidade tem o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de auto avaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador, sendo um instrumento que auxilie as instituições de Educação Infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

Nesse sentido, a avaliação do atendimento à Educação Infantil, sua gestão e seu Projeto Político Pedagógico tornam-se cruciais para a efetivação dessa qualidade, pois é no ato de avaliar que se tem a oportunidade de refletir sobre os avanços e as necessidades das escolas.

Em relação à avaliação do Projeto Político Pedagógico, Bondioli (2004), apresenta uma pesquisa na rede municipal italiana juntamente com universidades italianas, onde aborda sobre a avaliação do Projeto Pedagógico das creches. Retrata que na Itália, em muitas creches, existe a prática de repensar o que está sendo feito e escrever o que se faz, e, essa escrita e, principalmente o repensar, estão tornando-se atividades freqüentes nas melhores creches, que falam não apenas do que se deve fazer e estão fazendo, mas do que se fez e como se fez. Nesta perspectiva, “[...] projetar implica em ver o que há – e o que falta – e, ao mesmo tempo, imaginar o que poderia ser. Um modo de pensar o hoje e o amanhã, que os conecte de modo ordenado e controlado, construindo ligações entre esses dois planos.” (BONDIOLI, 2004, p. 110).

Ao construir o PPP da escola, tem-se a oportunidade de refletir sobre sua realidade e discutir com toda a comunidade escolar um projeto para a mesma, pois:

Projetar exige comportamentos e pensamentos novos: não se deixar levar pelos próprios sonhos, não lamentar o passado, não estar descontente com o presente, mas pensar em como seria possível unir, de modo sólido, o futuro ao presente, responsabilizando-se por esta ligação, controlando-a de modo que não tenha a evasiva da espera, mas constitua o fundamento forte do próprio fazer que, se desejar preparar os pequenos para o seu amanhã, deve construir o seu livro de viagem de modo claro e seguro, ajudando-os a projetar este futuro com compromisso e clareza, edificando práticas e circunstâncias para poder estimulá-los e guiá-los. Um projeto bem pensado e realizado é, sobretudo, isto: um elemento de apoio para si e para a criança, um documento que diz com certeza qual o caminho, quanto se caminhou e se o caminho foi percorrido na direção desejada [...]. (BONDIOLI, 2004, p. 110).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil tem o compromisso de promover práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível, considerando que o trabalho desenvolvido na escola é complementar à ação da família, sendo a interação entre as duas instâncias, essencial para um trabalho de qualidade.

Percebemos que a qualidade da Educação Infantil não depende apenas de um único aspecto, mas sim de vários fatores que possibilitem à criança uma educação igualitária e justa. A legislação e as políticas públicas para a Educação Infantil buscam condições de acesso e permanência e a garantia de expansão, mas não assegura o aspecto da qualidade. Para que a escola consiga atingir sua finalidade, é necessário que a gestão escolar esteja ancorada nos princípios da gestão democrática e que o Projeto Político Pedagógico esteja pautado na realidade da escola e contemple o direito à educação e à infância.

6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DIALÓGICA E PROTAGONISMO DOCENTE

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

(Paulo Freire, 1999, p. 104)

Este capítulo está embasado nos resultados e reflexões oriundas da prática dos círculos dialógicos investigativo-formativos propostos aos professores e gestores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi, com a finalidade de, através de um processo de discussão dialógica e de auto(trans)formação, refletir sobre os desafios na construção do Projeto Político Pedagógico específico para a Educação Infantil, e assim, elaborar um documento orientador para organização do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi-RS.

A presente pesquisa foi desenvolvida com base nos círculos dialógicos realizados em três encontros de aproximadamente 90 (noventa) minutos cada, ocorridos entre maio e junho de 2018 (dois mil e dezoito). Anteriormente foi apresentado o projeto de pesquisa à Secretária de Educação, bem como convidada a equipe da Secretaria para participarem dos círculos dialógicos, e após as professoras e gestoras das escolas foram convidadas pessoalmente para participar da pesquisa, através de visita às escolas. Em uma primeira conversa, onde foi apresentado o projeto de pesquisa, as mesmas consideraram o objetivo de tal pesquisa importante e válido, pois vem ao encontro com algo que precisa ser realizado pelas escolas e Secretaria de Educação, que é elaborar o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil. Nesta oportunidade, foram combinados a data e horário do primeiro encontro, bem como criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para as combinações dos demais encontros.

Assim, das cinco professoras convidadas, quatro participaram dos encontros dos círculos dialógicos investigativo-formativos, e das duas gestoras, ambas participaram. A Secretaria Municipal de Educação não se fez representar em nenhum dos encontros. Desse modo, todas as escolas da rede municipal de ensino de Toropi estavam representadas através de suas professoras e gestoras. Para identificar os participantes dos encontros, apresenta-se o Quadro 6 – Caracterização

dos Sujeitos Coautores de Pesquisa, que objetiva situá-los no que se refere a sua formação, ano de ingresso no magistério público para atuar na rede municipal de ensino de Toropi, turma e escola que atuam. Salientamos que os nomes dos sujeitos coautores mencionados no texto são fictícios, escolhidos pelos mesmos na ocasião do primeiro círculo dialógico.

Quadro 6 – Caracterização dos sujeitos coautores da pesquisa

SUJEITO	FORMAÇÃO	INGRESSO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL	TURMA / ESCOLA QUE ATUA
Professora Luiza	Pedagogia / Especialização em Educação Infantil	2016	Pré A / EMEF Toropi
Professora Esther Vitória	Pedagogia / Especialização em Educação Infantil	2014	Maternal 3 / EMEI Toropi
Professora Regina	Pedagogia / Especialização em Educação Infantil	2017	Pré A e B / EMEF Carlos Pulgati Pré B / EMEF Toropi
Professora Marieta	Pedagogia / Especialização em Gestão Escolar	2016	Horas Atividade / EMEF Toropi e Carlos Pulgati
Gestora Evelyse	Magistério e Letras Português / Especialização em Gestão Escolar	2001	Gestora / EMEF Toropi
Gestora Adriane	Pedagogia / Especialização em Gestão Escolar	1995 / 2016 (duas matríc.)	Gestora / EMEF Carlos Pulgati

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Toropi/RS

Destaca-se que as professoras regentes de turma possuem formação específica na área de atuação, com especialização em Educação Infantil, bem como as gestoras possuem especialização em Gestão Escolar. Somente a Professora Marieta, que atua nas horas atividade em duas escolas, não possui especialização específica em Educação Infantil. Destaca-se também que as professoras ingressaram no magistério público municipal há menos de cinco anos.

Neste contexto, o primeiro encontro foi marcado pelas lembranças da infância na escola, onde professoras e gestoras foram levadas a buscar na memória fatos marcantes ocorridos nos primeiros anos como estudantes, onde vieram à tona emoções como medo, insegurança, ansiedade, mas também lembranças de travessuras, diversão e alegria. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o tempo infantil de experiências e vivências das crianças até 5 (cinco) anos trabalha principalmente com a gestão das emoções. Assim, as emoções oriundas das lembranças de cada professora foram transcritas

para a montagem de um painel, conforme a Figura 7. Cada uma pode expressar os anseios e descobertas no início da vida escolar, bem como as mudanças, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento. Cabe ressaltar que nenhuma participante teve a oportunidade de frequentar a creche/pré-escola, visto que a maioria morava na zona rural, em municípios pequenos, em um período de tempo de mais de trinta anos atrás, onde não havia a oferta de Educação Infantil. Este fato evidencia como a oferta da Educação Infantil era restrita anteriormente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9493/1996, quando não integrava o sistema educacional e não era considerada como um direito da criança.

Figura 7 – Painel Lembranças da Infância na Escola – Emoções



Fonte: Registro da Pesquisadora

Estas reflexões levaram o grupo a dialogar sobre a infância em outras épocas, o início do atendimento e a expansão da Educação Infantil no Brasil, onde puderam ser visualizadas as mudanças e avanços advindos das legislações e das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, através de uma linha do tempo contendo os principais marcos legais a nível nacional. Neste momento, emergiram lembranças referentes ao atendimento da Educação Infantil em Toropi, seu início com apenas uma turma na sede do município e a ampliação do atendimento com a

construção de escolas, adequação de salas e início do atendimento em creche, onde as mesmas participaram em parte ou em todo este processo. Imersas nessas lembranças, perceberam o caminho que ainda há de se trilhar em relação ao atendimento integral da Educação infantil, no que se refere às crianças de zero a três anos, principalmente em relação às suas especificidades nesta faixa etária.

Neste sentido, apresentou-se o trailer do documentário *O Começo da Vida*⁹, uma produção que percorre o mundo para demonstrar como os anos iniciais na vida de uma pessoa podem ser decisivos para toda a sua trajetória, buscando fazer uma análise aprofundada sobre os três primeiros anos de vida de uma criança, pois esse é considerado um período crucial no desenvolvimento saudável e que pode ter grandes reflexos na vida adulta. O trailer apresenta pontos marcantes do documentário, como a importância dos estímulos aos bebês, de ouvir as crianças, de se estar presente, focando na relação dos pais com a criança. Mas, a partir do momento em que essa criança frequenta a creche, os professores também têm papel fundamental em seu desenvolvimento. A figura a seguir registra o primeiro círculo dialógico, no momento da passagem do trailer do documentário mencionado.

Figura 8 – Registro do primeiro círculo dialógico.



Fonte: Registro da Pesquisadora

⁹ Origem: Brasil; Gênero: Drama Documentário; Duração: 120 min; Ano: 2016; Direção: Estela Renner

Durante a passagem do vídeo, pude perceber a atenção de cada professora em relação às cenas e diálogos, pois ficava claro a grande responsabilidade que é acompanhar e participar no desenvolvimento de uma criança. A primeira infância é um período muito importante para o desenvolvimento mental e emocional e de socialização da criança. É fundamental estimulá-la nessa fase, para que ela tenha uma vida saudável e possa desenvolver-se bem. Conforme As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a criança deve ser o centro do planejamento curricular, onde, “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona [...]”. (BRASIL, 2009).

Assim, o desenvolvimento da criança está relacionado às interações com as pessoas e com o meio onde vivem. Zabalza (1998) revela que as relações interpessoais e a afetividade são aspectos fundamentais na hora de trabalhar com crianças pequenas, pois elas estão a todo momento interagindo umas com as outras e com os adultos que as rodeiam. Portanto, as relações afetivas no espaço educacional se fazem importantes para o desenvolvimento das crianças, pois é nessa fase que ocorre a formação de hábitos, atitudes, valores éticos e morais, promovendo a construção de sua identidade.

Ao término do vídeo, gestoras e professoras foram questionadas se no exercício da docência já haviam atendido turmas com crianças de zero a três anos, sendo que até o momento nenhuma foi regente em turmas dessa faixa etária. Diante dessa constatação, foram questionadas sobre quais seriam os desafios em atender as crianças de zero a cinco anos, mas principalmente na faixa de zero a três, onde imediatamente a Professora Regina respondeu *“A nossa falta de preparo. Temos a formação, mas não temos experiência em atender essas crianças”*. A Gestora Evelyse complementou *“Temos o conhecimento, mas acho que atenderíamos mais em relação ao cuidar... mas não é esse nosso papel como professores”*. *“Eu diria que seria uma cuidadora”* completou a Professora Marieta.

Diante dessas colocações, foram levadas a refletir se esse cuidado por parte delas seria da mesma forma em que uma mãe ou uma babá cuidaria a criança ou seria diferente, onde a Professora Luiza destacou *“Com certeza, o nosso cuidado é diferente sim!”*. Sobre a relação do cuidar e do educar, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) apontam que:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. [...] Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim, gestoras e professoras concluíram que o cuidado por parte delas seria diferente, pois, com a formação que possuem, teria cunho pedagógico, não sendo apenas o cuidar pelo cuidar, mas o cuidar para educar.

Nesse contexto, a Professora Esther Vitoria colocou que sentiu dificuldades no primeiro contato com alunos do maternal: *“As ações eram mais voltadas à adaptação das crianças na escola e aos próprios cuidados com cada uma. Mas, à medida que elas foram se adaptando, consegui realizar as atividades pretendidas”*, articulando, assim, o cuidar e o educar. A Professora Regina destacou *“Enquanto você não está dentro desse contexto é difícil a gente falar. Agora quando tu te vê numa situação, tu acaba te adaptando...”*, referindo-se em relação a inexperiência no atendimento dos pequenos de zero a três anos.

O professor, quando inicia sua atuação na Educação Infantil, tende a conviver com uma preocupação em relação a sua prática docente e demonstrar seus limites, como o medo e dúvidas. Ser docente exige preparo, atenção e dedicação. Dessa forma, o professor deve compreender e propor um modo de viver o tempo da infância dentro da escola, para que ela possa ser reconhecida e assumida como espaço de diálogo, da pergunta, de caminho que se faz caminhando, mas na certeza de que sabe por onde se quer caminhar. Uma escola comprometida com a infância, em que “[...] o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente”. (FREIRE, 2009, p. 111). Enfim, continuar caminhando e buscando construir uma escola que seja capaz de apresentar o mundo às crianças e que estas possam fazer descobertas, aprender, se desenvolver, conviver e criar laços, tornando este tempo significativo e feliz.

Surgiram também reflexões acerca da falta de tempos e espaços para trocas de experiências entre os professores da Educação Infantil, onde as mesmas pudessem discutir sobre seus anseios e suas ações, pois o horário que as mesmas têm para planejamento (horas atividade) não acontece no mesmo período de tempo, não conseguindo reunirem-se.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, determina em seu Art. 67, inciso V, que os professores têm direito a um período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na sua carga horária de trabalho. Assim, a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente na educação infantil está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que o tempo fora da sala de aula para outras atividades interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor. Dessa forma, a gestão da escola deve organizar tempos e espaços para possibilitar essa interação entre os professores.

Nóvoa (1992, p. 26) nos fala da necessidade dos professores envolverem-se com a construção de um trabalho interativo, um espaço de reflexão coletiva:

[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Assim, as horas atividade realizadas como espaço de trocas de experiências entre os professores são essenciais para que o trabalho dos mesmos tenha a qualidade necessária e produza resultados proveitosos para a aprendizagem dos alunos.

Diante dos desafios apresentados em relação ao atendimento das crianças de zero a cinco anos, ficou acordado que o segundo encontro iria abordar as especificidades no atendimento da Educação Infantil e seu Projeto Político Pedagógico, aprofundando os estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Estaduais para a Educação Infantil.

Desta maneira, o segundo encontro foi permeado pelas percepções acerca das especificidades pedagógicas no atendimento à Educação Infantil em relação à elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, destacando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, os artigos 12, 13 e 14, que tratam sobre o PPP, ressaltando a incumbência dos docentes na elaboração do mesmo, bem como a participação democrática da comunidade escolar.

Nesta direção, foi dialogado sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacando os objetivos da mesma e todas as especificidades no atendimento à faixa etária de zero a cinco anos, enfatizando os eixos norteadores

das práticas pedagógicas, que são as interações e as brincadeiras, bem como as orientações em relação à elaboração, planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica da Educação Infantil. Da mesma forma, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Infantil, visto que a rede municipal de ensino de Toropi segue o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e esta regulamentação ter passado por reformulações neste ano de 2018 (dois mil e dezoito).

Assim, emergiram reflexões diante da expressão das professoras e gestoras em relação a não estarem totalmente inteiradas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, visto que não houve um estudo profundo de tais diretrizes, em grupo ou individualmente, mas que as conhecem, apesar de não ser um documento utilizado no dia a dia da escola. Sobre essa falta de interação dos professores, a Gestora Evelyse salientou *“Acho que ninguém tá (inteirado), só mesmo quem tá realmente estudando”*, referindo-se que o estudo mais aprofundado das Diretrizes e demais marcos legais da Educação Infantil foi realizado quando estavam na faculdade ou especialização.

Salientaram que as práticas pedagógicas utilizadas têm como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e o cotidiano das ações envolvem o educar e o cuidar. Em relação às Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Infantil, não tinham conhecimento que as mesmas haviam sido reformuladas recentemente. Diante disso, surgiram reflexões de como a correria do dia a dia na escola impossibilita, muitas vezes, os diálogos sobre as normativas e fundamentações teóricas relacionadas à educação. *“Não dá tempo! Hoje, sinceramente, é tanta coisa pra ti atender, pra resolver, é pai, é aluno, é problema na escola...”* enfatizou a Gestora Evelyse. Da mesma forma na Secretaria de Educação, pois enquanto gestora, muitas vezes sentia dificuldades em acompanhar todas as mudanças e regulamentações na área.

Neste contexto, foi reafirmada a importância do estudo prévio e aprofundado dos marcos legais da Educação Infantil, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, visto que são elas que norteiam todo o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico. Assim, foi acordado que no próximo encontro seria abordada, de forma prática, as fases do processo de elaboração do PPP da Educação Infantil de Toropi.

Desta forma, o terceiro encontro teve início com os diálogos voltados sobre o Projeto Político Pedagógico vigente na rede municipal de ensino de Toropi. Como já mencionado anteriormente, o PPP vigente é padrão e contempla a pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, não abrangendo a etapa da creche, sendo que sua última atualização foi realizada no ano de 2013 (dois mil e treze) por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo apenas os gestores e professores na revisão do texto do mesmo. Foram abordados os principais tópicos constantes no PPP existente, onde foi observado o quanto o mesmo está desatualizado e incompleto em relação à Educação Infantil.

Em seguida foi abordado sobre as fases e os aspectos que devem constituir o processo de construção e implementação do PPP. Em meio às discussões sobre a mobilização da comunidade para a elaboração do documento, percebeu-se a importância do papel do gestor da escola em todo este processo, pois é ele quem coordena a escola, bem como estimula a participação e o comprometimento da comunidade escolar nos assuntos relacionados à mesma.

No que diz respeito à efetivação da gestão democrática, reconheceram a importância da participação de todos os professores no processo e enfatizaram que os pais são muito ativos, pois os Conselhos Escolares e Associação de Pais e Mestres são bem atuantes nas Escolas Toropi e Carlos Pulgati, no entanto a Escola de Educação Infantil que atende o maternal 3 (três) não possui Conselho Escolar nem Associação de Pais e Mestres, devido atender um número pequeno de alunos, mas os pais são atuantes. A Gestora Evelyse comentou: *“Os pais sempre participam, isso não é problema, o problema é que muitos não sabem direito sobre essas especificidades da educação infantil, acham que as crianças devem vir pra escola só para ler e escrever”*, referindo-se ao entendimento equivocado que a maioria dos pais tem em relação ao atendimento na Educação Infantil, pois não sabem/conhecem as especificidades pedagógicas voltadas à infância, como o cuidar e o educar, bem como os eixos norteadores voltados para a interação e a brincadeira, e não a para alfabetização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) afirmam que na etapa da Educação Infantil deve-se assumir o cuidado e a educação da criança, valorizando a aprendizagem por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem, através das interações e das brincadeiras, onde as práticas pedagógicas devem estar voltadas:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (BRASIL, 2010, p. 32).

Desse modo, as especificidades pedagógicas da Educação Infantil garantem às crianças o direito de viver a infância, tendo como foco o brincar, o pesquisar, o interagir, o lúdico e o imaginário, e não o processo de alfabetização. Daí novamente a importância do estudo dos marcos legais e das diretrizes da Educação Infantil para que fique claro ao grupo de trabalho que elaborará o PPP, as especificidades da faixa etária da Educação Infantil.

Em relação à elaboração do diagnóstico da escola, após a abordagem explicitando tais aspectos, foram instigadas a pensar sobre de que forma isso seria feito se o novo PPP fosse novamente padrão e não pensado por escola. Assim, emergiram reflexões sobre as diferentes realidades de cada escola, onde a Gestora Adriane salientou: *“Na escola Carlos Pulgati há somente alunos que moram no interior, e na escola Toropi tem alunos do interior e da cidade”*. A Professora Regina acrescentou: *“Eu tenho turmas de pré nas duas escolas, e as turmas são muito diferentes, as necessidades dos alunos são diferentes...”*, *“Sim realmente eu também noto isso quando dou as horas atividades nas duas escolas”* complementou a Professora Marieta.

Também surgiram questões sobre o espaço físico das escolas e o quadro de pessoal, pois cada escola tem sua peculiaridade. A Professora Esther Vitoria finalizou: *“E eu então sou bem diferente, pois na minha escola sou só eu de professora, não tem direção e tem só uma turma”*, referindo-se à escola onde atua, que atende o maternal 3.

Gandin (1994) afirma que o diagnóstico da escola, além de ser a descrição da realidade da mesma e o levantamento de problemas, é um instrumento de avaliação da realidade da escola sobre a qual se planeja alguma mudança. Ao realizar o diagnóstico da escola, faz-se uma análise de todas as suas dimensões – infraestrutura física, equipamentos, corpo docente, trabalho pedagógico, gestão, comunidade, qualidade da educação. Assim, cada escola tem suas características

próprias, sendo essencial que o planejamento das ações se efetue considerando a realidade de cada uma.

Desse modo, diante de todas as colocações das gestoras e professoras, mesmo a rede de ensino tendo poucos alunos e o município sendo pequeno, veio à tona a importância da elaboração de um Projeto Político Pedagógico para cada escola, pois somente assim o PPP irá realmente expressar a identidade da mesma, com suas peculiaridades. A identidade da escola expressa no PPP deve considerar as histórias locais e o meio social no qual está inserida, contemplando seu contexto e caracterização.

Veiga (2000) ressalta que o Projeto Político Pedagógico é a essência do trabalho desenvolvido pela escola, no âmbito de seu contexto histórico, e pressupõe uma relativa autonomia da escola e da sua capacidade de delinear sua própria identidade. Portanto, o PPP da escola é uma reflexão de seu cotidiano, o que pressupõe continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. (VEIGA, 2000, p. 13). Assim, o Projeto Político Pedagógico vai muito além de um simples documento, pois nele constam ações que devem ser elaboradas e colocadas em prática por toda comunidade escolar, colaborando de forma direta com a qualidade permanente da educação.

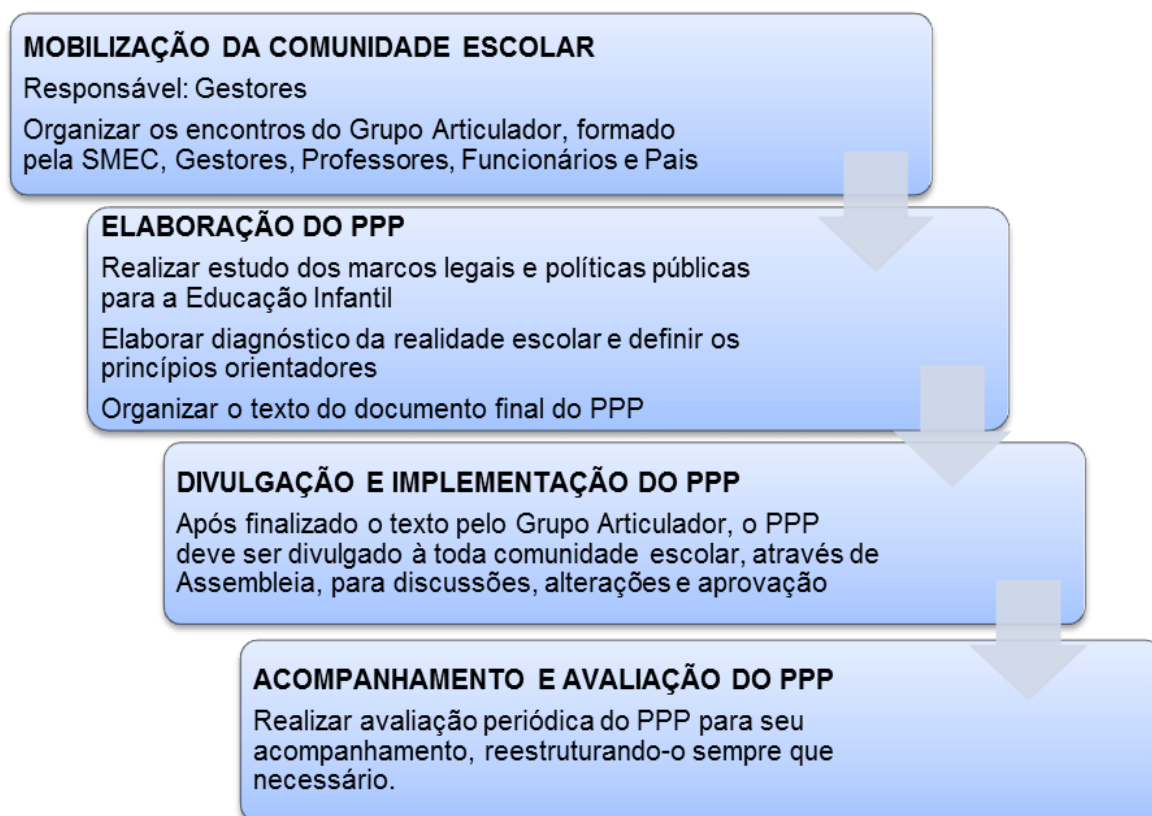
Imersas nas reflexões acerca da elaboração de um Projeto Político Pedagógico para cada escola, gestoras e professoras sinalizaram a ausência de representação da Secretaria de Educação nos encontros, pois seriam fundamentais para dar início a esse processo na rede municipal de ensino. Ao mesmo tempo, tomaram consciência que esse processo pode e deve partir da escola, legitimando a autonomia do gestor e a cooperação dos professores.

Para Lück (2011) autonomia é a ampliação do espaço de decisão, com o objetivo de fortalecer a escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como fim a melhoria da qualidade do ensino. A partir de tais pressupostos, há o entendimento de que professores, funcionários, alunos, pais e comunidade fazem parte do ambiente escolar e, mais que isso, formam e constroem o ambiente cultural, forjando a identidade da escola na comunidade.

Desta maneira, após a abordagem e a reflexão sobre o processo de construção e implementação do PPP, elaborou-se em conjunto com gestoras e

professoras, uma síntese contendo as fases deste processo, conforme figura a seguir:

Figura 9 – Síntese do processo de construção e implementação do PPP.



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora

Por conseguinte, levando em conta todos os diálogos emergidos dos três encontros realizados, e tendo como premissa que as professoras e gestoras participantes dos círculos dialógicos são coautoras dessa pesquisa, foi elaborada uma sugestão dos elementos que podem constar no documento final do Projeto Político Pedagógico, a qual integrará o documento orientador, produto desta pesquisa.

Assim, os encontros dos círculos dialógicos com professores e gestores foram finalizados, com a consciência de que os diálogos não estão concluídos, mas sim momentaneamente interrompidos. Ao analisarmos a proposta dos círculos dialógicos investigativo-formativos com a dinâmica dos encontros realizados, considerando Henz, Freitas e Silveira (2018), percebemos que a emersão das temáticas geradoras

que foram debatidas através dos processos investigativo-auto(trans)formativos possibilitou, após o primeiro encontro onde foi apresentado o projeto de pesquisa, seus objetivos, a dinâmica dos círculos e os possíveis focos de diálogos, a continuidade dos mesmos sempre tendo como ponto de partida aquilo que ficou como marcante no encontro anterior.

Em relação aos movimentos metodológicos dos círculos dialógicos investigativo-formativos, percebemos sua processualidade a partir da escuta sensível e do olhar aguçado, o que provocou a emersão/imersão consciente da realidade, por meio das temáticas geradoras, despertando nos professores e gestores a descoberta como seres inacabados, mas capazes de, através da ação-reflexão-ação, mudarem sua realidade. Em relação a esses movimentos, Toniolo (2017, p. 533) afirma:

A auto(trans)formação é o movimento que vai se potencializando e constituindo em todos os demais: a escuta sensível e o olhar aguçado; a emersão/imersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo e a conscientização são movimentos que vão contribuindo para que o processo de auto(trans)formação aconteça, na mesma dialética que essa se faz necessária para a viabilidade dos outros movimentos. [...] durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos esses movimentos estão uns imbricados nos outros e podem ocorrer aleatoriamente, embora um dos principais objetivos da pesquisa com os professores é a sua auto(trans)formação, tanto do pesquisador líder quanto dos sujeitos coautores envolvidos na pesquisa, em permanente cooperação uns com os outros.

Desse modo, através da proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, foi possível experienciar momentos de profundas reflexões, diálogos-problematizadores, de tomada de consciência e análises proativas, onde cada sujeito coautor pôde expressar-se livremente, discutindo o seu sentir/pensar/agir (HENZ, 2015) em busca da compreensão do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, bem como do seu próprio *quefazer* docente.

Com base nos pressupostos teóricos e nas discussões e reflexões oriundas dos encontros com professores e gestores, apresenta-se a seguir um quadro contendo as percepções para a análise de conteúdo dos círculos dialógicos investigativo-formativos, relacionados às categorias temáticas:

Quadro 7 – Análise de conteúdo dos círculos dialógicos investigativo-formativos.

CÍRCULO DIALÓGICO	CATEGORIA	PERCEPÇÕES
1º Círculo Dialógico Investigativo-formativo	Infância e Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança dos professores em atender crianças em idade de creche devido à falta de experiência; • Falta de tempos e espaços para diálogos entre os professores sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil; • Falta de conhecimento da maioria dos pais em relação às especificidades da Educação Infantil, onde as práticas pedagógicas são voltadas ao cuidar, educar e brincar, e não alfabetizar.
2º Círculo Dialógico Investigativo-formativo	Marcos Legais da Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Professores e gestores não estão totalmente inteirados com os marcos legais da Educação Infantil; • Necessidade de todos os envolvidos na elaboração do PPP conhecerem os marcos legais da Educação Infantil; • As práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil estão voltadas às interações e brincadeiras, estando de acordo com as diretrizes nacionais e estaduais.
3º Círculo Dialógico Investigativo-formativo	Projeto Político Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • PPP vigente está desatualizado/incompleto em relação às orientações contidas nas diretrizes nacionais e estaduais; • PPP vigente foi elaborado apenas pela SMEC, gestores e professores, não se concretizando a efetiva gestão democrática; • PPP vigente, por ser padrão, não abrange a realidade de cada escola; • Gestores sentem dificuldades em iniciar o processo de elaboração do PPP sem a iniciativa/apoio da SMEC.

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora

A análise e interpretação dos diálogos nos círculos dialógicos investigativo-formativos tem enfoque hermenêutico, pois, segundo Henz (2015, p. 22),

[...] estabelece uma ação comunicativa, problematizadora, reflexiva e histórica, gerando a fusão dos diferentes mundos e horizontes de compreensão, a partir e por meio das experiências e leituras de mundo de cada sujeito participante, sempre numa perspectiva proativa. [...] A compreensão das palavras pronunciadas, dos desvelamentos e dos significados construídos cooperativamente, precisam reconhecer as vivências de cada participante dentro de seus diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Cada um é o que se constitui pela interação e diálogo com os outros e com o mundo ao seu entorno.

Como percebemos, várias constatações surgiram após o processo de discussão dialógica proposto aos gestores e professores no que se refere à elaboração do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi. Ressaltamos que esses momentos de diálogo requereram a escuta sensível e o olhar aguçado para compreendermos igualmente o que foi “dito” e o que foi expresso através das demais linguagens, onde cada um pode *dizer a sua palavra*.

Assim, reportamo-nos ao problema de pesquisa, que busca refletir sobre os desafios na construção do Projeto Político Pedagógico específico para a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Toropi. A figura a seguir apresenta esses desafios, emergidos nos diálogos com os professores e gestores:

Figura 10 – Desafios na construção do PPP da Educação Infantil de Toropi

D E S A F I O S	Dar início ao processo de elaboração do PPP, seja por parte da Secretaria de Educação ou pelos gestores das escolas, visto que esta mobilização deve partir da Gestão.
	Efetivar a Gestão Democrática, envolvendo toda a comunidade escolar na elaboração do PPP específico para a Educação Infantil
	Alinhar o PPP de Toropi às Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da Educação Infantil, ao Plano Nacional e Plano Municipal de Educação, de modo que as especificidades da infância e da Educação Infantil estejam contempladas
	Elaborar um PPP por escola, de modo a contemplar a realidade de cada uma, expressando suas peculiaridades
	Oportunizar a todo o grupo de elaboração do PPP, principalmente aos pais, a discussão e orientação sobre a especificidade da infância e das práticas pedagógicas da Educação Infantil, através do estudo dos marcos legais
	Superar a insegurança dos professores no atendimento às crianças de zero a três anos, pois isso poderá refletir no processo de elaboração do PPP quanto às práticas pedagógicas da Educação Infantil

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora

Diante dos desafios encontrados, percebemos que os gestores e professores em muitos casos não sabem lidar com a autonomia que lhes é garantida, pois se limitam em “dar aula” e aos afazeres do dia a dia da escola. Nesse sentido, a construção do Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil deve partir de

seus anseios, pois estão em contato direto com alunos, pais e comunidade, porém, as revisões e reformulações até o momento partiram da Secretaria Municipal de Educação.

Destarte, é necessário maior envolvimento dos gestores, professores e pais, pois as escolas devem ser espaços democráticos em que a construção e o diálogo devem partir da comunidade escolar. Desse modo, fica o desafio para que estes agentes tão importantes na escola envolvam-se de forma comprometida no desenvolvimento de uma educação transformadora, efetiva, consciente e voltada para a realidade, tornando possível a elaboração democrática do PPP da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi.

Acreditamos no comprometimento de tais agentes, principalmente dos gestores e professores, pois passaram por momentos auto(trans)formativos através dos círculos dialógicos investigativo-formativos, e,

Quando falamos em auto(trans)formação de professores, a preocupação central deveria ser esse *pensar criticamente* a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la de acordo com os desafios de cada realidade, com cada nova situação. E nesse processo de “formar-se”, de constituir-se professor, o ato de escrever o vivido, o dito, o que se refletiu no grupo, ajuda a (re)pensar criticamente a própria prática no compartilhamento das aprendizagens construídas coletivamente. (TONIOLO E HENZ, 2015, p. 35).

Assim, das reflexões do grupo em relação às próprias práticas emergiram os desafios oriundos do problema de pesquisa, bem como as aprendizagens construídas coletivamente resultaram na elaboração do documento orientador, o qual poderá auxiliar no processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil de Toropi.

7 (IN)CONCLUSÕES: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

*Tenho esta vida, que usarei para crescer.
Quem eu era antes, já não me consigo lembrar.*

(Christopher McCandless, 1997)

Ao concluir esta pesquisa, percebo quanto o Mestrado Profissional oportunizou-me crescer, pois relembro toda minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, relatada na introdução dessa dissertação, e após todos os estudos teóricos, diálogos e reflexões a respeito do tema a que me propus pesquisar, reconheço que não sou mais a mesma. Cresci como pessoa, como profissional, como pesquisadora e, principalmente, como educadora.

A presente pesquisa buscou realizar um processo de discussão dialógica com gestores e professores sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino. Enquanto gestora da Secretaria Municipal de Educação de Toropi acompanhei o processo de expansão da Educação Infantil em nível nacional, que teve início através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que reconhece a criança como sujeito de direitos, e de políticas públicas voltadas para a ampliação da oferta de vagas e do ensino de qualidade, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação.

Desse modo, participei ativamente de todo esse processo de expansão da Educação Infantil em meu município, o que resultou na universalização do atendimento em pré-escola e no início da oferta de vagas em creche. Assim, por meio desta pesquisa, mesmo estando fora da área de educação, tive a oportunidade de retomar essa participação, de certa forma, e dar minha contribuição no processo de discussão sobre a elaboração de um Projeto Político Pedagógico específico para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi.

Destaco que os marcos legais da educação determinam que os estabelecimentos de ensino são responsáveis em elaborar e executar seu PPP, através da participação pela gestão democrática. Desse modo, as políticas públicas garantem a autonomia da escola na elaboração de seu PPP, e orientam todo esse processo através das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Percebo que na rede municipal de ensino de Toropi o processo de elaboração e/ou revisão do Projeto Político Pedagógico, até então, partiu da Secretaria de Educação, não contemplando totalmente o princípio da gestão democrática, pois envolvia somente os gestores e professores.

Destaco que, por meio dos diálogos e reflexões oriundas dos círculos dialógicos investigativo-formativos, a pesquisa buscou sensibilizar os gestores e professores da responsabilidade que os mesmos têm em relação à elaboração e execução do PPP da escola, através de um processo democrático envolvendo também funcionários da escola e pais, bem como a autonomia que lhes é garantida para isso.

Em relação aos círculos dialógicos investigativo-formativos, sinalizo satisfação em realizá-los, pois através deles tive a oportunidade de me aproximar novamente de alguns professores e gestores da rede municipal de ensino de Toropi, com os quais convivi boa parte de minha trajetória profissional na área da educação.

Assim, imersa nas reflexões e nos saberes (re)construídos a partir dos mesmos, percebo que os círculos dialógicos investigativo-formativos oportunizaram espaços de estudos em que pude dialogar abertamente com os sujeitos coautores, pois,

Ao longo dos encontros com educadores e acadêmicos, observamos o quanto os momentos e movimentos de diálogo são indispensáveis para que se possa problematizar o cotidiano da escola, bem como a realidade de cada um dos interlocutores, para que aconteçam efetivas auto(trans)formações nas suas concepções e ações e, conseqüentemente, no contexto em que atuam. (HENZ E FREITAS, 2015, p. 81).

É esse aspecto que confere importância ao diálogo para a formação de sujeitos autônomos e conscientes. Em vista disso a ênfase dada por Paulo Freire à palavra como práxis, onde, nesta perspectiva, é ação transformadora no mundo e do mundo. O diálogo é a condição de existir humanamente, e com ele, os seres humanos se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar. Desse modo,

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p.82).

Desta maneira, os diálogos emergidos dos círculos dialógicos investigativo-formativos com gestores e professores oportunizaram uma reflexão sobre a teoria e a prática, por meio da ação-reflexão-ação, possibilitando novos olhares sobre a gestão da Educação Infantil e do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, promovendo a auto(trans)formação dos sujeitos coautores envolvidos nesse processo.

O objetivo da presente pesquisa foi alcançado, pois o processo de discussão dialógica para a construção de documento orientador do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi foi realizado, resultando no documento orientador construído com base nos estudos teóricos e principalmente nos diálogos com os sujeitos coautores. O documento orientador consta no Apêndice A desta dissertação.

Pretendo comparecer em cada escola para realizar a apresentação e a entrega de cópia do documento orientador para as gestoras e professoras, bem como realizar entrega de cópia à Secretaria Municipal de Educação.

Considero, portanto, que o documento orientador oriundo desta pesquisa poderá auxiliar a rede municipal de ensino de Toropi para que esse processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico específico da Educação Infantil se legitime, pois foi elaborado “com” e não “para” os gestores e professores, sujeitos coautores da pesquisa. De acordo com Henz, Freitas e Silveira (2018, pg. 12), quando os sujeitos participam ativamente da pesquisa, constroem conhecimentos e práticas capazes de intervir em sua realidade, pois, esses processos de construção de conhecimento e de mudanças dos *quefazer*s educativos, também se tornam processos auto(trans)formativos.

Assim, sinalizo a convicção de que esse processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil poderá se realizar na rede municipal de ensino de Toropi, pois considero gestoras e professoras capazes de iniciar tal processo, não necessitando esperar pela iniciativa da mantenedora. Sendo positiva sua realização, exponho minha disposição em contribuir nos diálogos com a comunidade escolar para a elaboração do PPP, se assim for pretensão dos gestores e professores da rede municipal de ensino de Toropi.

Desse modo, na perspectiva de que os diálogos com os coautores não estão concluídos, mas sim momentaneamente interrompidos, finalizo com uma citação de Paulo Freire (2009), compartilhada com os gestores e professores no último círculo

dialógico, que nos traz uma reflexão sobre a esperança. Para o autor, na esperança é orientada a ideia de movimento, não de espera. Ele acreditava que podemos transformar a realidade através das nossas ações no mundo, onde a concepção de humano reside na ideia de que somos seres inacabados e em constante transformação. Nas palavras do autor, é preciso ter certo tipo de esperança necessária à ação:

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperança é se levantar, esperar é ir atrás,
esperança é construir, esperar é não desistir!
Esperança é levar adiante,
esperança é juntar-se com outros
para fazer de outro modo.*

(Paulo Freire, 2009, p. 110-111)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: buscando rigor e qualidade. *In*: Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BALABAN, N. **O início da vida escolar**: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1998

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 22/04/2018

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Altera a Constituição Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em 18/09/2017

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera a Constituição Federal. Brasília, DF: 2009.

_____. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2009.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

_____. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a LDBEN nº 9.394/96. Brasília, DF: 2013.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

_____. **Lei nº 13.257, em 08 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: 2016.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Vol. 1 e 2.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009.** Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: 2010

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 5/2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 4/2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: 2010

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler.** 35. ed. São Paulo. Cortez, 1997.

_____. **Ação cultura para a liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2010.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Medo e ousadia.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e Educação:** ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENZ, C. I. **Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores**. In Dialogus: Círculos Dialógicos, Humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo, RS: Oikos, 2015.

HENZ, C. I. FREITAS, L. M. **Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa**. In Dialogus: Círculos Dialógicos, Humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo, RS: Oikos, 2015.

HENZ, C. I. FREITAS, L. M. SILVEIRA, M. N. **Pesquisa e auto(trans)formação com professores: Círculos Dialógicos Investigativo-formativos**. Texto em submissão e avaliação, 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar e suas Teorias**. Cengage Learning, 2002.

_____. Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2000.

LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. (Jose Carlos Libâneo, Joao Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi) 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia, GO: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artmed, p. 59-104, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Disponível em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf. Acesso em 24/10/2017.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

_____. Z. R. **Educação Infantil: muitos olhares.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEED nº 01/2018** - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Estabelece condições para a oferta da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS: 2018.

_____. **Resolução CEED nº 339/2018** – Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino. Estabelece condições para a oferta da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS: 2018.

TONIOLO, J. M. dos S. de A. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores.** In *Inter-Ação*, v. 42, n. 2, p. 519-537, Goiânia/GO: maio/ago. 2017.

TONIOLO, J. M. dos S. de A. HENZ, C. I. **DIALOGUS: encontros dialógicos investigativos como possibilidade de auto(trans)formação permanente com professores.** In *Dialogus: Círculos Dialógicos, Humanização e auto(trans)formação de professores.* São Leopoldo, RS: Oikos, 2015.

TOROPI. **Lei nº 395-01/2004 de 23 de Junho de 2003.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Toropi, Institui o Respectivo Quadro de Cargos e dá Providências. Toropi, RS: 2003.

_____. **Lei nº 825-13/2016 de 26 de Maio de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá providências. Toropi, RS: 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais de Toropi.** Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Toropi, RS: 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Santa Maria, RS: 2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. **As dimensões do projeto político- pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAAE, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – DOCUMENTO ORIENTADOR PARA ORGANIZAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE TOROPI**



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

**Documento Orientador para Organização do
Projeto Político Pedagógico da Educação
Infantil da Rede Municipal de Ensino de Toropi**

Karine Gutheil Franzen
Elisiane Lunardi Machado
(Orgs.)

Toropi, RS
2018

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	3
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS LEGAIS	5
3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	8
3.1 MOBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	8
3.2 ELABORAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DA ESCOLA	10
3.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES	10
3.4 DIVULGAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PPP	11
3.5 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPP	11
4 SUGESTÃO DE ESTRUTURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	12

1. APRESENTAÇÃO

Este documento integra a pesquisa “O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática na Educação Infantil: Uma Proposta de Construção Dialógica na Rede Municipal de Ensino de Toropi-RS”, elaborada pela pesquisadora Karine Gutheil Franzen com orientação da Professora Dra. Elisiane Machado Lunardi, como trabalho final do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Esta pesquisa surgiu a partir do desafio da pesquisadora em contribuir no processo de legitimação da gestão democrática na rede municipal de ensino de Toropi-RS, e busca refletir a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple a etapa da Educação Infantil em sua totalidade, abrangendo as fases de creche e pré-escola, através dos diálogos com gestores e professores que atuam na rede municipal de ensino de Toropi.

A pesquisa desenvolveu-se através de uma análise bibliográfica voltada à Educação Infantil, sua concepção e sua gestão, uma análise documental dos marcos legais da Educação Infantil, abrangendo a legislação e políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, e através da metodologia dos círculos dialógicos investigativo-formativos, realizados com as professoras e gestoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi, onde foram realizados três encontros entre os meses de abril e junho de 2018 (dois mil e dezoito). Assim, a base para a construção deste documento foram os diálogos com os sujeitos da pesquisa, nas observações advindas dos encontros com os professores e diretores das escolas municipais.

O documento orientador aqui apresentado busca contemplar de forma clara as etapas essenciais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, refletindo a respeito das dimensões política, pedagógica e cultural da escola, focando na Educação Infantil de maneira comprometida para o desenvolvimento de uma educação transformadora, efetiva, consciente e voltada para a realidade, principalmente a realidade local, contribuindo assim para o avanço na qualidade do ensino na Educação Infantil de Toropi.

Desse modo, este documento tem como objetivo auxiliar a Rede Municipal de Ensino de Toropi na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil.

Assim, esta pesquisa possibilitará que o conhecimento por ela gerado seja disseminado e utilizado por outros profissionais, pois o produto final, pautado nas reflexões e diálogos dos sujeitos da pesquisa, é um instrumento capaz de contribuir na organização uma ação coletiva de intervenção da realidade escolar, no contexto da gestão educacional e escolar da rede municipal de ensino de Toropi.

Toropi, Agosto de 2018.

Karine Gutheil Franzen
Elisiane Lunardi Machado
(Organizadoras)

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS LEGAIS

A Educação Infantil tem passado por várias mudanças no âmbito das políticas públicas e gestão educacional, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, onde passa a ser reconhecida como um dever do Estado com a educação, afirmando o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, bem como assegurando o direito da criança à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, foi o principal marco no reconhecimento dessa etapa da educação, quando define que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29). Também estabelece que a responsabilidade da oferta da Educação Infantil é dos municípios.

Através da Lei nº 12.796/13, que altera a LDB 9.394/96, foi estabelecida a educação obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, determinando aos pais o dever de matricular os filhos a partir dos quatro anos de idade. Estabeleceu também que a Educação Infantil seria oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996, art. 30).

Com base no Plano Nacional de Educação (PNE), foi estabelecido o Plano Municipal de Educação (PME), através da Lei Municipal nº 825/15, que estabelece o cumprimento de vinte metas, desdobradas em estratégias, a serem alcançadas para sua execução. Em relação à Educação Infantil, o PME/2015 estabeleceu em sua Meta 1 universalizar, até 2016 (dois mil e dezesseis), a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do mesmo. Esta meta reafirma a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, por parte dos pais, e também a obrigatoriedade dos municípios de ofertarem vagas para 100% (cem por cento) das crianças nessa faixa etária. Em relação à creche, a matrícula não é obrigatória, mas os municípios devem ofertar vagas conforme demanda.

Quanto à universalização na pré-escola, o município de Toropi cumpriu a meta no prazo estipulado, atendendo 100% (cem por cento) das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Quanto ao atendimento em creche, em 2016 (dois mil e dezesseis) passou a ofertar vagas no Maternal 3, para acesso às crianças de 3 (três) anos de idade, pretendendo ofertar mais vagas gradativamente, de modo a atingir o percentual mínimo estipulado até o final de vigência do Plano.

A função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, sujeitos capazes de construir, através da participação, sua autonomia. A autonomia é condição necessária para que a escola elabore e implemente seu Projeto Político Pedagógico, devendo este ser um documento que proponha uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formulando metas, prevendo ações, instituindo procedimentos e instrumentos de ação. A LDB 9394/96 define que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica, bem como os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da mesma (BRASIL, 1996, Art.12 e 13). Também define que os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14).

Projeto Político Pedagógico (PPP) é o plano orientador das ações da escola e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. Tem as dimensões do pedagógico e do político: o projeto é pedagógico, pois é responsável pela formação do aluno, onde a escola é responsável por definir ações educativas cumprindo seus propósitos de ter um cidadão crítico, criativo e comprometido; o projeto é político, pois se articula com o compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população escolar, uma vez que enseja um compromisso com a formação de um cidadão participativo e responsável, capaz de mudar sua realidade social. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores, funcionários e pais (Gestão democrática).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) divulgadas pelo Ministério da Educação em 2009 (dois mil e nove) têm o objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de

propostas pedagógicas e curriculares na área da Educação Infantil. Estas diretrizes definem que as propostas pedagógicas deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande Sul, estabelece que é no Projeto Político Pedagógico que se efetivam as concepções de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem, objetivos e finalidades da escola, o retrato da comunidade e das famílias. Nele é expresso qual o currículo por faixa etária, organização de tempos, espaços e materiais, metodologia, avaliação, perfil dos professores e demais profissionais da Educação Infantil. Além das concepções que orientam o trabalho pedagógico, o PPP deve ser organizado de modo que expresse todo o percurso e as ações implementadas para alcançar o político e o pedagógico projetados.

Deste modo, o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil deve ser elaborado tendo o reconhecimento da importância da identidade pessoal das crianças, suas famílias, professores e outros profissionais envolvidos no processo educacional, para que os objetivos e os princípios básicos da Educação Infantil, que é o cuidar e o educar, sejam garantidos nas práticas cotidianas da instituição.

Assim, salientamos a importância que o grupo articulador que organizará o processo democrático de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola realize um estudo prévio dos principais marcos legais e políticas públicas, conforme quadro a seguir, para que se apropriem dessas concepções, proporcionando embasamento para a elaboração do PPP.

ESFERA NACIONAL

- Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
- Lei nº 12.796/13 – Altera a LDB 9.394/96 (Obrigatoriedade da Educação Infantil Pré-Escola)
- Parecer CNE/CEB nº 20/2009 – Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- Resolução CNE/CEB nº 05/2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ESFERA ESTADUAL

- Resolução CEED nº 339/2018 – Diretrizes Curriculares da Educação Infantil para o Sistema Estadual de Ensino
- Parecer CEED nº 001/2018 – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino

ESFERA MUNICIPAL

- Lei nº 825/15 – Plano Municipal de Educação de Toropi

3. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A proposta do Projeto Político Pedagógico se constitui num documento formal e intencional que se destina a planejar e organizar todo o trabalho administrativo e pedagógico, buscando soluções para os problemas diagnosticados. Expressa o posicionamento político e pedagógico da escola, sua visão e a definição de sua ação educativa. Somente terá efetividade se construído através de um processo de reflexão de toda a comunidade escolar, devendo ser vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo de cada escola.

Neste sentido, é através da gestão democrática que a escola possibilita a participação, transparência e democracia, pois é uma atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns, mas também depende de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola na tomada de decisões e funcionamento da organização escolar.

Assim, a elaboração do Projeto Político Pedagógico na perspectiva emancipatória e democrática tem como referência central a participação efetiva de toda a comunidade escolar. Para isso, alguns aspectos devem constituir seu processo de construção e implementação: Mobilização da comunidade escolar; elaboração do diagnóstico da escola; definição dos princípios orientadores; divulgação e implementação; acompanhamento e avaliação. A seguir, apresentamos cada um desses aspectos:

3.1 MOBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Mobilizar é o ato de instituir opiniões para atuar na busca de um propósito comum, compartilhando interpretações e sentidos. É a partir deste sentido compartilhado que os indivíduos e setores da comunidade se reúnem para começar ou transformar determinados processos e ações. A mobilização acontece quando existe um interesse coletivo em alcançar determinados objetivos e que, para haver envolvimento de todos, é necessário planejamento e criatividade.

Para que o Projeto Político Pedagógico se desenvolva de maneira exitosa, faz-se necessária a participação coletiva de todos os atores envolvidos no processo educativo escolar, onde - através de uma relação dialógica - todos os integrantes dessa comunidade irão estabelecer metas, objetivos e caminhos a serem seguidos. Assim, a comunidade escolar discutirá o projeto da escola de modo partilhado, onde serão pensadas propostas concretas. Para tanto, a elaboração do PPP deve ser efetuada por um Grupo Articulador, formado pelos seguintes segmentos: Secretaria Municipal de Educação, Gestores das Escolas, Professores, Funcionários e Pais.

A Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação Pedagógica, tem papel fundamental em mobilizar cada escola na elaboração de seu PPP. Nesse sentido, o coordenador pedagógico tem função essencial no planejamento escolar como articulador do diálogo e mediador das práticas pedagógicas, devendo portando, articular com a direção de cada escola o início do processo de elaboração de seu PPP.

Nessa perspectiva, o gestor da escola é a pessoa responsável por assegurar a participação de todos os grupos da sua escola, professores, funcionários e pais, definindo atribuições, cronogramas e garantindo seu cumprimento. Deve assumir a liderança no sentido de mobilizar e sensibilizar a comunidade escolar, estimulando a participação, compartilhando as decisões, fazendo circular as informações e o conhecimento.

Em relação à participação dos professores na elaboração do PPP da Educação Infantil, não somente os docentes que estão atendendo turmas de creche e pré-escola na ocasião do processo devem participar, mas todo o quadro de professores da escola, visto que, de acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público de Toropi, Lei Municipal nº 395-01/2004, todos são habilitados a trabalhar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores são fundamentais nesse processo, visto que toda sua ação pedagógica será pautada no Projeto Político Pedagógico da escola. Da mesma forma, os funcionários da escola devem se fazer representados, visto que estão inseridos no dia a dia da escola.

A participação dos pais na elaboração do PPP poderá se dar através do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres, entidades que tem a função de representar todos os pais em atividades e decisões que envolvam a escola.

Os alunos da Educação Infantil, por se tratarem de crianças de zero a cinco anos, não participam efetivamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico da

escola. Contudo, é importante que haja uma observação reflexiva sobre a criança para apontar os rumos da escola, seus sonhos, metas e os passos que dará para a concretização do proposto no PPP. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a participação das crianças na elaboração do PPP se dá pela observação de suas ações, pois “[...] desde pequenas expressam seus gostos, desgostos, desejos, interesses e afetos o tempo todo, por meio da linguagem corporal, de seus desenhos, da arte, de suas brincadeiras e de todas as suas formas peculiares de expressão”. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 5).

Desse modo, a participação dos alunos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil de Toropi poderá se dar a partir da produção de desenhos onde os mesmos expressem sua visão sobre a escola, os quais poderão ilustrar o documento final do PPP.

Para iniciar o processo de elaboração do PPP, o gestor da escola mobilizará o grupo articulador e organizará o cronograma das reuniões/encontros. No primeiro encontro, o grupo articulador poderá realizar o estudo dos principais marcos legais e das políticas públicas da Educação Infantil e do Projeto Político Pedagógico, como embasamento para a elaboração do texto do PPP.

3.2 ELABORAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

O diagnóstico, como um dos momentos de construção do PPP, tem a função de promover um processo de avaliação sobre como a escola tem se organizado e realizado sua tarefa educativa. O diagnóstico é o momento de se fazer uma análise da situação atual da escola, observando todas as suas dimensões – infraestrutura física, equipamentos, corpo docente, trabalho pedagógico, gestão, comunidade, qualidade da educação, etc. Assim, deve-se contemplar o contexto e a caracterização da escola. O contexto da escola engloba o ambiente social, cultural e físico da comunidade em que a escola está inserida, bem como a situação socioeconômica e educacional da comunidade. A caracterização da escola apresenta o histórico da escola, sua situação física, acessibilidade, recursos humanos e materiais, relações entre a escola e a comunidade, programas educacionais desenvolvidos pela escola, entre outras informações. Estes dados

podem ser levantados e organizados pelos gestores das escolas, para posterior análise e adequação do texto pelo grupo articulador.

3.3 DEFINIÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Definir os princípios orientadores significa definir as referências teóricas, políticas e filosóficas que balizarão o trabalho da escola, explicitando suas ideias, concepções e teorias que orientarão a prática educativa da escola, ressaltando a importância da reflexão sobre as finalidades e os objetivos da escola. Deve explicitar sua filosofia, as concepções de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem, a organização do planejamento e da metodologia de ensino, como os planos de estudo e plano de trabalho do professor, a composição curricular com seus níveis, etapas e modalidades de ensino, a organização dos tempos e espaços, as Diretrizes de Convivência, as concepções de avaliação da criança e da escola, e o perfil dos professores e dos profissionais da escola. Assim, após estas etapas de coleta de dados, o grupo articulador elaborará o documento final do Projeto Político Pedagógico da escola.

3.4 DIVULGAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PPP

O documento final elaborado pelo grupo articulador deverá ser apresentado à comunidade escolar, através de assembleia, para que o Projeto Político Pedagógico da Escola seja discutido e, se necessário, sejam realizadas alterações, para posterior aprovação por todos.

A implementação do PPP envolve aspectos relacionados ao desenvolvimento das propostas e das ações definidas coletivamente pela comunidade. Contudo, para que a escola possa obter seu reconhecimento na sociedade a partir da implementação do seu PPP, é preciso que a comunidade que participa da escola acredite no seu potencial.

3.5 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPP

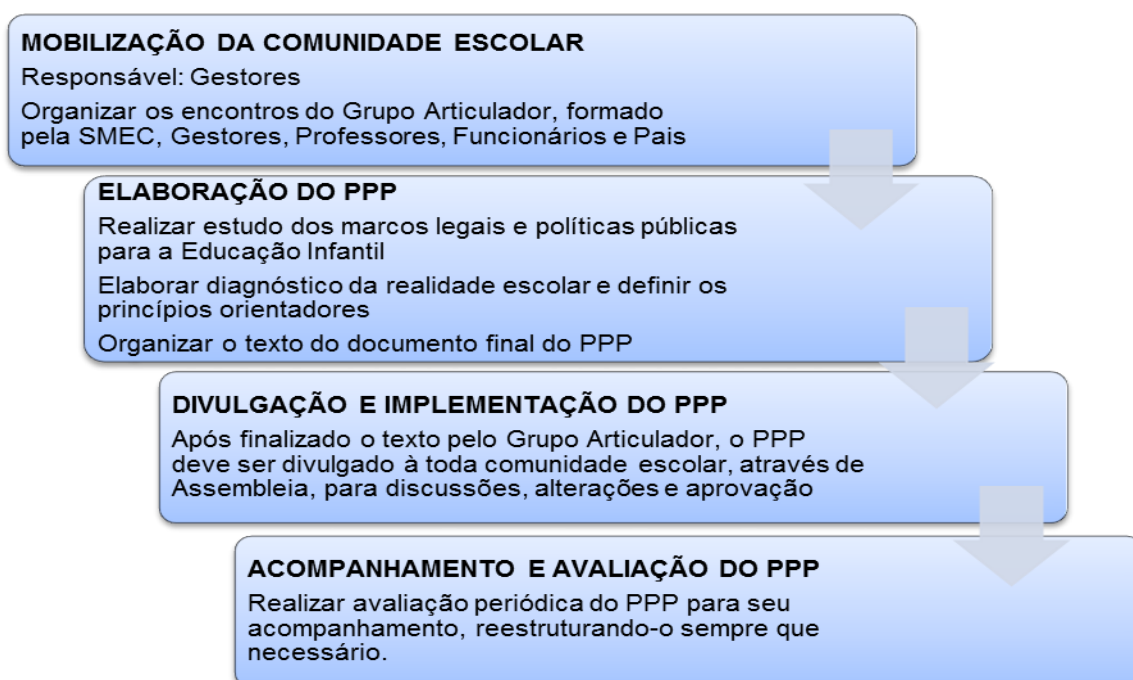
Após a implementação do PPP, este deve ser avaliado ao longo do seu desenvolvimento, procurando estabelecer relações entre o planejado e o realizado,

identificando e analisando problemas que podem ocorrer nesse percurso, reestruturando-o e modificando-o sempre que necessário.

A avaliação pode ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir. A avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões.

Assim, a avaliação deve ser o resultado da reflexão sobre como está o processo político pedagógico da escola, se o PPP vigente continua correspondendo a atual realidade e em quais aspectos pode melhorar. Após estes questionamentos é possível identificar os problemas e, se for necessário, reestruturar o PPP da escola.

Diante de cada aspecto descrito para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, apresentamos uma síntese contendo as fases do processo de elaboração e implementação do PPP:



4. SUGESTÃO DE ESTRUTURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A seguir, apresentamos uma sugestão dos elementos que podem constar no documento final do Projeto Político Pedagógico, com base nas orientações constantes nos marcos legais da Educação Infantil e nos diálogos oriundos dos círculos dialógicos investigativo-formativos com gestores e professores.

Salientamos que desenhos produzidos pelos alunos onde expressem sua visão sobre a escola poderão ilustrar o documento final do PPP, como forma de personalizar o mesmo.

CAPA

Nome da Prefeitura

Nome da Secretaria de Educação

Nome da escola

Título “PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO”

Ano que entra em vigor

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola

Endereço

Atos legais (Decreto de criação, outros)

Níveis e Modalidades de ensino que oferece

SUMÁRIO

Apresentar as seções do PPP com os títulos e subtítulos de acordo com a respectiva numeração e números de página.

1. DIAGNÓSTICO

1.1. CONTEXTO DA ESCOLA

Apresentar o contexto em que a escola está inserida, sua realidade social, cultural e física, a situação socioeconômica da comunidade.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Apresentar o histórico da escola, sua situação física e de acessibilidade (área da escola, nº de salas de aula, se possui biblioteca, sala de recursos multifuncionais,

pracinha, refeitório, etc.), recursos humanos (quantos professores, funcionários, etc), recursos materiais que possui, entre outras informações.

2. FILOSOFIA

Apresentar a filosofia e os princípios norteadores da Escola, bem como as finalidades da Educação Infantil.

3. OBJETIVOS

3.1 DA ESCOLA

Apresentar os objetivos do trabalho pedagógico da Escola.

3.2 DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentar os objetivos do fazer pedagógico na Educação Infantil de modo a assegurar o desenvolvimento integral da criança.

3.3 DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apresentar os objetivos do fazer pedagógico do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, de modo a assegurar o acesso e a permanência dos alunos.

4. CONCEPÇÕES

4.1 CRIANÇA E INFÂNCIA

Apresentar a concepção de criança e de infância, de acordo com suas especificidades.

4.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM

Apresentar a concepção de desenvolvimento infantil e aprendizagem para a faixa etária de zero a cinco anos.

5. CURRÍCULO

5.1. CONCEPÇÃO

Apresentar a concepção de currículo adotado pela escola, planejamento e metodologia de ensino.

5.2. COMPOSIÇÃO NÍVEIS, ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentar os níveis, etapas e modalidades de ensino oferecidas na escola, bem como informar o critério para ingresso (idade/data corte).

5.3 PLANOS DE ESTUDO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentar o que é o Plano de Estudos e a quem cabe revisá-lo e aprová-lo.

5.4 PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR

Apresentar o que é e como deve ser elaborado o Plano de Trabalho do Professor.

6. ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS

Apresentar a composição do ano letivo (dias letivos, carga horária, se é dividido em trimestre ou bimestre), duração do turno de aula (parcial/integral), projetos extracurriculares e eventos da escola,

7. AVALIAÇÃO

7.1 DA CRIANÇA

Apresentar as formas e critérios de avaliação da aprendizagem/desenvolvimento do aluno, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

7.2 DA ESCOLA

Apresentar como será realizada a avaliação da escola pela comunidade escolar a cada ano letivo.

8. PERFIL DOS PROFISSIONAIS

8.1 PROFESSORES

Apresentar o perfil do professor de Educação Infantil (Formação, critérios para lotação, formação continuada, etc.).

8.2 DEMAIS PROFISSIONAIS

Apresentar o perfil dos demais profissionais que atuam na escola (quais são e onde atuam, formação, etc.).

9. DIRETRIZES DE CONVIVÊNCIA

Apresentar as diretrizes de convivência da escola, elaboradas em conjunto pela direção, professores, funcionários e alunos.

10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPP

Apresentar como será realizado o acompanhamento e a avaliação do PPP, informando por quem e em qual período será realizado. Informar também o prazo de vigência do PPP.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Informar quais referências foram utilizadas na elaboração do texto do PPP.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
 Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática na Educação Infantil: Uma Proposta de Construção Dialógica na Rede Municipal de Ensino de Toropi-RS.

Pesquisadora Orientadora responsável: Elisiane Machado Lunardi

Pesquisadora responsável: Karine Gutheil Franzen

Contato: (55) 981155463 / karinefb@hotmail.com

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG)

Prezado (a) colaborador (a):

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que tem como título “O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática na Educação Infantil: Uma Proposta de Construção Dialógica na Rede Municipal de Ensino de Toropi-RS”. Esta pesquisa destina-se a elaboração da dissertação de mestrado, e busca refletir a importância da construção de um projeto pedagógico que contemple a etapa da educação infantil em sua totalidade, abrangendo as fases de creche e pré-escola, através dos diálogos com gestores e professores que atuam na rede municipal de ensino de Toropi.

A pesquisa será realizada através de análise bibliográfica e documental, bem como estudo de caso através de círculos dialógicos investigativo-formativos. Para os círculos, pretende-se convidar os professores que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi, bem como os gestores das escolas e da Secretaria de Educação. Os círculos acontecerão de abril a junho de 2018, sendo os encontros realizados em datas e horários organizados pela pesquisadora em conjunto com os sujeitos participantes da pesquisa.

O produto final desta pesquisa será a elaboração de um documento orientador para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi. O documento orientador buscará contemplar de forma clara as etapas essenciais para a construção de um PPP que contemple a Educação Infantil em sua totalidade, ou seja, creche e pré-escola.

Informa-se que o nome dos participantes será mantido em sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los. Salienta-se ainda que não haverá forma de remuneração ou ressarcimento referente à participação que acontecerá sem nenhum ônus. O participante tem o direito de receber informações em qualquer fase da pesquisa e seu consentimento, evidenciado pela assinatura deste termo, poderá ser retirado a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização ou represália. Em caso de desconfortos, em relação ao teor das perguntas, os sujeitos da pesquisa poderão se recusar em participar da mesma.

Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados na íntegra ou parcialmente em artigos, jornadas, encontros ou seminários da área da educação, ressaltando que a identidade dos participantes será preservada. Após a leitura deste Termo de Consentimento e de sua aceitação em participar da pesquisa, solicita-se sua assinatura.

Eu, _____, afirmo através deste termo, que concordei em participar voluntariamente da referida pesquisa, tendo sido informado de seus objetivos de maneira clara e detalhada. Concordei com a participação nos encontros e fui devidamente informado que será garantida a preservação de minha identidade bem como meu direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria, de, 2018

Assinatura do (a) participante

Nós pesquisadores, Karine Gutheil Franzen e orientadora/pesquisadora Prof.^a Dra. Elisiane Machado Lunardi, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria, ____ / ____ / ____

Karine Gutheil Franzen
Pesquisadora

Elisiane Machado Lunardi
Prof.^a Orientadora

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE - TCLE

Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
 Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática na Educação Infantil: Uma Proposta de Construção Dialógica na Rede Municipal de Ensino de Toropi-RS.

Pesquisadora Orientadora responsável: Elisiane Machado Lunardi

Pesquisadora responsável: Karine Gutheil Franzen

Contato: (55) 981155463 / karinefb@hotmail.com

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão construídos por meio de estudo de caso, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e círculos dialógicos investigativo-formativos. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e publicações decorrentes. As informações dos sujeitos somente poderão ser divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa. As informações prestadas ficarão em completo sigilo, de maneira online, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora Karine Gutheil Franzen, após este período, os dados serão apagados.

O(s) Pesquisador (es) declara(m) ter conhecimento de que as informações pertinentes às técnicas do projeto de pesquisa somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

Santa Maria, ____/____/____.

 Karine Gutheil Franzen
 Pesquisadora

 Elisiane Machado Lunardi
 Orientadora

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pelo (a) Secretaria Municipal de Educação de Toropi/RS, autorizo a realização da pesquisa “O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática na Educação Infantil: Uma Proposta de Construção Dialógica na Rede Municipal de Ensino de Toropi-RS”, a ser conduzida pela pesquisadora Karine Gutheil Franzen.

Fui informado (a), pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, RS, ____ de _____ de 20_____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional