

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

Géssica Weber Rapachi

**DIÁLOGOS COLABORATIVOS ACERCA DOS PROCESSOS
FORMATIVOS DOCENTES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO
BERÇÁRIO**

**Santa Maria, RS
2019**

Géssica Weber Rapachi

**DIÁLOGOS COLABORATIVOS ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS
DOCENTES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Taciana Camera Segat

Santa Maria, RS
2019

Rapachi, Gêssica Weber
DIÁLOGOS COLABORATIVOS ACERCA DOS PROCESSOS
FORMATIVOS DOCENTES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO
/ Gêssica Weber Rapachi.- 2019.
121 p.; 30 cm

Orientadora: Taciana Camera Segat
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Educação Infantil 2. Práticas pedagógicas 3.
Diálogos colaborativos I. Segat, Taciana Camera II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Gêssica Weber Rapachi. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Franklin Bittencourt Filho, n. 159, Bairro Camobi, Santa Maria, RS. CEP: 7105-150

Fone: (55) 9 9992.2388; E-mail: gessicarapachi@gmail.com

Géssica Weber Rapachi

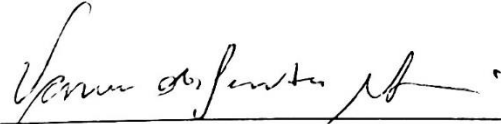
**DIÁLOGOS COLABORATIVOS ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS
DOCENTES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO**

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

Aprovado em 23 de agosto de 2019:



Taciana Camera Sègat, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Vanessa Nogueira, Dra. (SOBRESP)



Sueli Salva, Dra. (UFSM)



Graziela Escandiel, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele nada seria possível.

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, ao meu pai Ari (*in memoriam*) e minhas mães Nelci e Niura, que sempre me deram apoio, foram fundamentais para meu crescimento e desenvolvimento, me ensinaram e educaram, tentaram mostrar o certo e o errado da vida, me ensinaram que o importante na vida, e é a vocês que dedico esta conquista, pois essa é uma prova do que estou me tornando graças a vocês, apenas uma de muitas que ainda virão para demonstrar que aprendi o que vocês orientam!

Esta conquista também dedico ao meu primo Cristian (*in memoriam*), meu melhor amigo, a pessoa que estava comigo em todos os momentos, me apoiando e neste percurso do Mestrado, infelizmente o perdi, mas sei que do lugar em que estás, continua apoiando-me e me cuidando como sempre fez.

Sou grata as minhas irmãs, Gabriela e Grazielle que de uma forma ou outra sempre me ajudaram, me fizeram ver que valeria a pena o esforço.

Agradeço a toda minha família e aos meus amigos, pelas alegrias, tristezas, dores compartilhadas neste período, mas que nunca me fizeram desacreditar em meus sonhos. Ao Marcelo que é muito mais que um amigo, um companheiro, sempre me apoiando, agradeço pela paciência, incentivo e principalmente pelo carinho.

Sou grata a minha orientadora Profa. Dra. Taciana Segat que desde o começo me ajudou, esteve presente em todos os momentos bons, ruins, mas colaborando em tudo, apoiando, e dando o suporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Só tenho a agradecer pelas oportunidades e dedicação por mim, não fostes apenas professora desde a Graduação e até hoje na Pós-Graduação, mas sim amiga e incentivadora.

Também sou grata às pessoas que passaram por mim nesse tempo de graduação, Especialização e Mestrado entre professores, colegas e amigos, esses que, com certeza, levarei comigo. Gostaria de agradecer as Escolas em que realizei a pesquisa e as professoras pelo acolhimento e aprendizagens durante a pesquisa.

Também, às professoras Sueli, Vanessa e Graziela que constituíram a banca de qualificação e defesa, o meu muito obrigada pelas contribuições e aprendizagens.

Agradeço também à Universidade Federal de Santa Maria, pela possibilidade de desenvolvimento nesta instituição, que o meu processo formativo na Graduação,

Especialização e Mestrado se desenvolveu na mesma, por isto sempre agradecerei pela competência, possibilidade e experiências de estar nesta instituição, que tanto enriqueceu meu percurso formativo.

RESUMO

DIÁLOGOS COLABORATIVOS ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO

AUTORA: Géssica Weber Rapachi
ORIENTADORA: Taciana Camera Segat

Este trabalho apresenta as relações construídas entre o que está proposto no PPP da escola e o planejamento das práticas pedagógicas das professoras de Berçário de duas escolas privadas com autorização para funcionamento da região leste de Santa Maria/RS. O estudo se vincula ao Mestrado Profissional - UFSM na Linha de Pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. O direcionamento a essa temática teve sua mobilização na experiência da autora como professora na Educação Infantil em uma das Escolas desta pesquisa. Para tanto, foram elencados como objetivos específicos: a) Investigar quais são os princípios norteadores das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas; b) Identificar quais os entendimentos das professoras de berçário acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas; c) Viabilizar diálogos que possibilitem as professoras de berçário envolvidas na pesquisa participar da elaboração de um instrumento para organizar a prática pedagógica cotidiana; d) Promover espaços de reflexões sobre as práticas pedagógicas a partir de encontros dialógicos. O referencial teórico contempla os estudos de Freire (1980; 1997; 2000; 2003), Lück (2006; 2008; 2009; 2011), Sacristán (2000), Ostetto (1992), Veiga (1998), Minayo (1994), Libâneo (2003). A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante, caracterizando-se principalmente a partir do envolvimento e da ação do pesquisador junto aos grupos interessados. Logo, foram desenvolvidos diálogos colaborativos e questionário. O contexto da pesquisa foi o de duas escolas com autorização para funcionamento da região leste de Santa Maria/RS, e os sujeitos foram professoras do Berçário das respectivas escolas. Propõe-se, ainda, como produto da pesquisa, Protocolo Pedagógico de Formação Continuada: estratégias de diálogo/colaborativo para práticas de Educação Infantil, capaz de viabilizar a reflexão e novas e diferentes formas de organização das práticas pedagógicas no berçário.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Diálogos colaborativos.

ABSTRACT

COLLABORATIVE DIALOGUES ABOUT FORMATIVE PROCESSES TEACHERS: PEDAGOGICAL PRACTICES IN NURSERY

AUTHOR: Géssica Weber Rapachi

ADVISOR: Taciana Camera Segat

This paper presents the relationships built between what is proposed in the school PPP and the planning of the pedagogical practices of nursery teachers of two private schools with authorization for operation of the eastern region of *Santa Maria/RS*. The study is linked to the Professional Master's Degree - UFSM in the Research Line 2 - Pedagogical management and educational contexts. The direction to this theme had its mobilization in the experience of the author as a teacher in Child Education in one of the Schools of this research. For this purpose, they were listed as specific objectives: a) To investigate what are the guiding principles of the pedagogical practices of the teachers researched; b) Identify the understandings of nursery teachers about the pedagogical Political Projects of the Schools; c) Enable dialogues that allow nursery teachers involved in the research to participate in the elaboration of a tool to organize the daily pedagogical practice; d) To promote spaces for reflection on pedagogical practices from dialogical meetings. The theoretical benchmark includes studies by Freire (1980; 1997; 2000; 2003), Lück (2006; 2008; 2009; 2011), Sacristán (2000), Ostetto (1992), Veiga (1998), Minayo (1994), Libâneo (2003). The research was developed on the basis of a qualitative approach, of the type of participant research, characterized mainly by the involvement and action of the researcher with the interested groups. Therefore, collaborative dialogues and questionnaire were developed. The research context was that of two schools with authorization to operate in the eastern region of *Santa Maria/RS*, and the subjects were teachers of the nursery of the respective schools. It is also proposed, as a product of the research, pedagogical Protocol of Continuing Training: dialogue/collaborative strategies for children's education practices, capable of facilitating reflection and new and different forms of organization of pedagogical practices in the nursery.

Keywords: Child Education. Pedagogical practices. Collaborative dialogues.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das regiões de Santa Maria	38
Figura 2 - Mapa do Bairro Camobi	39
Figura 3 - Número de alunos da EI de Santa Maria (escolas públicas).....	40
Figura 4 - Número de alunos da EI de Santa Maria (escolas privadas)	41
Figura 5 - Gráfico das escolas públicas e privadas	42
Figura 6 - Círculo de Cultura realizado em Angicos - 1963.....	46
Figura 7 - Diálogos colaborativos conciliando na prática pedagógica.....	88
Figura 8 - A participação das professoras na construção do PPP	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Encontros dialógicos	47
Quadro 2 - Questões elaboradas para o questionário e os encontros dialógicos	48
Quadro 3 - Síntese da pesquisa.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IPLAN	Instituto de Planejamento de Santa Maria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS BEBÊS: A PESQUISA E OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA.....	27
3	DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS PARA O PROCESSO DE PESQUISA.....	35
3.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA E A PESQUISA PARTICIPANTE: O PROCESSO DE PESQUISA.....	35
3.2	CONHECENDO OS CONTEXTOS E AS PARTICIPANTES: PENSANDO SOBRE DOCUMENTOS E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO BERÇÁRIO.....	37
3.3	OS INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: ENCONTROS DIALÓGICOS E QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS DE BEBÊS.....	44
4	A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS COM AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
4.1	ABERTURA ↔ FECHAMENTO DAS ESCOLAS DA PESQUISA.....	51
5	CONTEXTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	59
6	EM BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	77
6.1	RESGATE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO BRASIL.....	79
6.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A DCNEI (2009) E A BNCC (2017) E A FORÇA DA VISIBILIDADE DOS BEBÊS.....	80
7	SOBRE AS PRÁTICAS COM BEBÊS: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS DE BERÇÁRIO?.....	85
7.1	MOVIMENTOS FORMATIVOS EM ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	87
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
9	PRODUTO - PROTOCOLO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS DE DIÁLOGO/COLABORATIVO PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXO A - ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL AUTORIZADAS.....	107
	ANEXO B - ARTIGO 37.....	109
	ANEXO C - FOTOS DE ESQUEMAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.....	111
	ANEXO D - QUESTIONÁRIOS DOCENTES.....	113
	ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	117
	ANEXO F - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR.....	119
	ANEXO G - PROTOCOLO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS DE DIÁLOGO/COLABORATIVO PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, vincula-se à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante esse período, realizei estudos e reflexões que permitiram ampliar e aprofundar meus conhecimentos acerca da gestão educacional e, mais especificamente, sobre os processos formativos docentes e seu necessário diálogo com os documentos que orientam a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, aprofundando com o contexto da pesquisa, o berçário.

A pesquisa tem abordagem qualitativa e se caracteriza como pesquisa participante, realizada a partir de encontros dialógicos e questionário com professoras que atuam no berçário em Escolas de Educação Infantil com autorização de funcionamento¹ da rede privada de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Para subsidiar a abordagem e os aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa foram utilizados autores como Lück (2000; 2006; 2007; 2009), Sacristán (2000), Ostetto (1992), Veiga (1998), Minayo (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Chizzotti (1995), Brandão (2003) e Freire (1980; 1997; 2003), entre outros.

Historicamente, o processo de gestão da Educação Infantil apresentou redimensionamentos, acompanhando o movimento de discussões voltado à organização e implementação de Políticas Públicas Educacionais, que passaram a valorizar e evidenciar essa etapa da Educação Básica.

Na Constituição Federal (CF) de 1988 foi garantido, pela primeira vez na história da Educação Infantil brasileira, o direito de as crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas. O artigo 208, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p.161).

Esse marco evidencia a perspectiva de mudança, o que pode ser identificado na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). A partir disso, a Educação Infantil foi considerada a primeira etapa da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe orientações enfáticas acerca da importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma

¹ Escolas autorizadas são as Escolas Privadas de Educação Infantil autorizadas para funcionamento pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) e que se encontram com a documentação atualizada (Anexo A).

participativa, elencando as necessidades da escola e objetivos a serem alcançados, visando à qualidade da educação e desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996).

Passa-se a priorizar a Educação Infantil como espaço para cuidado e educação de crianças pequenas, a serem contempladas, nesse contexto, na forma da lei. Importante dizer que essa etapa se preocupa com o bem-estar e desenvolvimento das potencialidades das crianças, tendo também atenção às especificidades das crianças em cada faixa etária - de zero a cinco anos. Assim, a Educação Infantil se configura como espaço escolar formal, em que a gestão escolar, junto com a gestão pedagógica, faz-se necessária.

Documentos publicados, tais como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009d) e Base Nacional Comum Curricular (2017), trazem a preocupação com a Educação Infantil, e são importantes e necessários. Assim, faz-se mister que a gestão e professores conheçam esses documentos - alguns deles vieram para embasar a prática a respeito da qualidade da educação e cuidado oferecido às crianças, pois o trabalho pedagógico deve ser organizado de forma que promova o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos de educação, cuidados físico, psicológico, intelectual, social e político.

A pesquisa inicialmente tinha como proposição a inserção em três escolas com autorização de funcionamento. A escolha desse contexto se justifica por eu estar trabalhando como professora em uma delas há três anos e, ainda, por serem as únicas autorizadas pelo Conselho Municipal de Santa Maria em Camobi. Na fase inicial desta pesquisa, recebi o aceite, por meio de visita nas escolas para diálogos com as gestões, no entanto, uma das escolas declinou, retirando-se sem explicações, estranhamente fazendo-se de desentendida. Portanto, restaram como participantes do estudo duas escolas de Educação Infantil da Rede Privada, no Bairro Camobi, no Município de Santa Maria/RS. Os sujeitos da pesquisa são professoras de berçário das referidas escolas. Justifica-se a proposição desta pesquisa também pelo fato de acreditar que, mesmo tendo políticas nacionais qualificadas e processos de formação inicial consistentes, ainda, muitas vezes as práticas são pautadas em ações não planejadas, quase intuitivas e, por isso, propus encontros pautados no diálogo, no afeto, discutindo elementos das políticas públicas, ouvindo-as sobre o Projeto Político Pedagógico de suas escolas.

As escolas, por normatividade, precisam possuir Projeto Político Pedagógico, que deveria ser um dos documentos orientadores das práticas. Entretanto, em minha vivência na escola, não tive a oportunidade de conhecer o documento antes da pesquisa. Por isso, penso que precisamos pensar sobre as nossas práticas pedagógicas, contando com formação continuada e tendo como foco as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), para que haja discussões nas escolas sobre essas Políticas Públicas, para que isso reflita no Projeto Político Pedagógico da escola, compreendendo-se, assim, as políticas para a organização das práticas.

As instituições de Educação Infantil privadas precisam, além do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), da autorização da Prefeitura Municipal para atuarem como estabelecimento comercial, credenciamento e autorização de funcionamento do Conselho Municipal de Educação para atuarem efetivamente como “Instituição de Educação Infantil”.

As escolas autorizadas são fiscalizadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que possui um grande desafio, diretamente relacionado à necessária atuação qualificada do CME como órgão normativo e de controle social. De acordo com a Resolução CMESM nº 30 de 2011, a instituição deve seguir os requisitos exigidos pelo Conselho de Educação: “Art. 37 [...] para o credenciamento e a autorização de funcionamento de escolas particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, a mantenedora deverá apresentar os seguintes documentos” (Anexo B) (SANTA MARIA, 2011). O artigo 37 normatiza o credenciamento e autorização de escolas de Educação Infantil, elencando em seu texto os trâmites e processos necessários para funcionamento dentro das leis (SANTA MARIA, 2011).

Entretanto, precisamos falar do número de escolas não autorizadas em pleno funcionamento - várias funcionam sem a autorização do Conselho Municipal de Educação. Assinalo que as escolas referidas nessa pesquisa são fiscalizadas pelo Conselho Municipal de Educação, em outro universo paralelo a esse temos escolas fiscalizadas pela Secretaria de Educação do Estado, pois possuem, juntamente, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também, há o fato de que essas escolas, mesmo não constando como autorizadas, são as que participam da parceria de compras de vagas pelo Município. Outro aspecto a ser destacado é o de que essas escolas privadas atendem aos filhos de trabalhadores, que, por muitas vezes, estão nesses espaços por falta de vagas em escolas públicas e que, amiúde, os salários

dos pais ficam comprometidos com o valor da mensalidade da escola, mesmo sendo direito da criança ter acesso a ensino público gratuito de qualidade.

Teve-se, por fim, a partir dos diálogos colaborativos² problematizadores, a intenção de propor um Protocolo Pedagógico de Formação Continuada, como estratégias de diálogos colaborativos para práticas de Educação Infantil, pensado de forma colaborativa, capaz de viabilizar a reflexão e novas e diferentes formas de organizar as práticas. Acredito que, com esta pesquisa, foi possível promover um processo de discussões nas escolas, produzindo reflexões para orientar a prática, dado que isso necessita de compreensão, conhecimentos educacionais e discussões sobre essas políticas que norteiam a Educação Infantil.

Desse modo, elege-se como temática central da pesquisa discussões acerca da **Educação Infantil, organização das práticas pedagógicas e diálogos colaborativos**. Apresenta-se, outrossim, como foco da pesquisa, **“Diálogos colaborativos acerca dos processos formativos docentes: As práticas pedagógicas no berçário”**.

Quando se trata de Educação Infantil é relevante destacar que há uma gama de documentos com a função de orientar docentes e instituições para que aconteça uma gestão de qualidade, especialmente das crianças e de todos os cidadãos envolvidos neste processo. Para tanto, é necessário dialogar sobre os aspectos relacionados à gestão pedagógica de forma articulada às políticas públicas que orientam a organização dessa primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, destaca-se o que é defendido por Lück (2009, p. 95) acerca da gestão pedagógica:

[...] é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

² Diálogos colaborativos estão embasados em muitos autores críticos da educação, os quais, por sua vez, embasam-se em Paulo Freire.

Conforme Lück (2009), a gestão pedagógica está diretamente ligada ao foco da escola que é de promover a aprendizagem, logo são necessários processos formativos nas escolas, para que se possibilite tempos e espaços para encontros, trocas de ideias, reflexões, criação de estratégias para mudanças e recriações, criação de vínculos e afetos entre os sujeitos sempre movidos pela melhoria das práticas pedagógicas com as crianças.

Diante da demanda evidenciada, em que o principal motivo da pesquisa são as crianças e a vivência dessa infância nesses espaços, elegeram-se como questão investigativa desta pesquisa: quais as relações construídas entre o que está proposto no PPP da escola e o planejamento das práticas pedagógicas das professoras de Berçário de duas escolas privadas com autorização de funcionamento da região leste de Santa Maria/RS?

Tenho observado em minha prática enquanto professora, mas também como aluna na formação continuada, que as principais políticas que temos para a Educação Infantil – as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular – são qualificadas; contudo, não tenho observado que “façam sentido” para as professoras, no que se refere à vivência diária. Pode-se apontar que os sentidos produzidos pelas professoras e suas práticas distanciam-se das políticas, já que, em sua formação inicial, a aprendizagem acerca das Políticas Públicas não foi suficiente para compreender sua relevância. Talvez, possa ser que falte à gestão viabilizar processos de formação continuada para as docentes. Proponho, assim, esses diálogos formativos docentes, tendo em vista que já existe o Projeto Político Pedagógico de cada instituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Já vivemos, então, em um contexto em que, embora os docentes pouco conheçam, temos três principais documentos orientadores, os quais são o Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), estes que orientam a prática pedagógica. No entanto, podemos participar e que talvez os motivos de não ter participação são muitos, mas alguns deles são, as condições para isso, tempo, recursos financeiros, temos uma cultura de falta investimentos, consideração e reconhecimento social da relevância da educação para a sociedade. Por isso, minha pesquisa também buscou compreender as fragilidades na organização das práticas pedagógicas.

Ao realizar este estudo, proponho como principal objetivo: Compreender as relações construídas pelas professoras entre o que está proposto no Projeto Político Pedagógico da escola e o planejamento das práticas pedagógicas das professoras de berçário de duas escolas privadas da região leste de Santa Maria/RS.

Como objetivos específicos foram considerados:

- a) investigar quais são os princípios norteadores das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas;
- b) identificar quais os entendimentos das professoras de berçário acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas;
- c) viabilizar diálogos que possibilitem as professoras de berçário envolvidas na pesquisa participar da elaboração de um instrumento para organizar a prática pedagógica cotidiana;
- d) promover espaços de reflexões acerca das práticas pedagógicas a partir de encontros dialógicos.

Tendo em vista os objetivos acima mencionados, a dissertação está organizada em nove capítulos. O primeiro capítulo, é a introdução do trabalho, que apresenta todos os capítulos da dissertação.

Já o segundo capítulo apresentará um pouco de minhas vivências com a Educação Infantil e com a pesquisa, e como emergiu o objeto de pesquisa. Apresentarei, ainda, os caminhos que percorri e que foram construindo significações sobre a gestão e a Educação Infantil, bem como inquietações sobre essas temáticas.

Após, no terceiro capítulo, apresentarei a metodologia utilizada para organizar e guiar esta pesquisa, a qual utiliza como método de produção de dados encontros dialógicos e questionário com professoras que atuam em duas instituições privadas com autorização de funcionamento de Educação Infantil de Santa Maria/RS.

No quarto capítulo serão apresentados estudos de literatura, dialogando com autores que se relacionam com a temática desta pesquisa, que são as práticas pedagógicas na Educação Infantil relacionando com a gestão escolar destas instituições.

E, no quinto capítulo apresentarei as Políticas Públicas Educacionais para a etapa da Educação Infantil, articulando com os caminhos para a elaboração de novas propostas pedagógicas.

Já o sexto capítulo trará como foco documentos orientadores da prática pedagógica, refletindo algumas indagações sobre a temática e o processo da pesquisa.

O sétimo capítulo traz o encontro com as escolas, relacionando com os diálogos com as professoras de berçário, e consigo vou realizando reflexões e análises com os dados obtidos durante o processo da pesquisa.

O oitavo capítulo apresenta conclusões e reflexões, na qual a pesquisa buscou compreender estes dados, mas também promover movimentos para qualificar as práticas na Educação Infantil, com diálogos e reflexões acerca do entrelaçamento das Políticas Públicas educacionais e suas reflexões na organização da ação pedagógica.

Por fim, no último capítulo, a proposição do produto é exposta, a qual é um blog, que consta com um Protocolo de formação continuada: estratégias de diálogo/colaborativo para práticas de Educação Infantil.

2 ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS BEBÊS: A PESQUISA E OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA

Ao realizar esta escrita, logo concilio as lembranças de minha infância, vivida no interior de Silveira Martins/RS. Vivíamos em uma comunidade pequena, unida e muito amorosa. Diariamente, brincava de “escolinha” – como chamava à época – com minhas amigas. Lembro-me perfeitamente, como se fosse hoje, de nós realizando algumas atividades, sempre nos referenciando às professoras que tínhamos na escola.

O primeiro ano em que frequentei a escola foi na pré-escola; realizei o Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, e o Ensino Médio em Escola Estadual. Durante esses anos, passaram muitos professores que marcaram minha trajetória escolar - da professora Celina, da pré-escola, lembro-me com muita alegria e saudade das inúmeras aprendizagens, descobertas em cada dia na escola; essa professora sempre foi minha referência do âmbito escolar.

No Ensino Médio, pensava sobre o que queria para meu futuro, indecisa, pois, jovem como era, haviam muitas dúvidas. Ao realizar inscrição para o vestibular, estava insegura sobre em qual curso me inscrever, o que, à época, era uma difícil decisão, já que estava entre Pedagogia e Administração, optando, então, pelo curso de Pedagogia. Em meu último ano do Ensino Médio, esperando pela formatura, perdi meu pai, o que me desestabilizou, porém, com muito apoio de minha família, consegui me reestruturar e dar início a uma nova etapa.

Ao ingressar no curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, na Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2012, mudei-me para Santa Maria/RS. Logo no início do Curso, me identifiquei muito com algumas disciplinas que tratavam da Educação Infantil, despertando meu interesse desde o início.

Nesse momento do curso estava morando com meu sobrinho, Pedro, com alguns meses de idade, e isso, de certa forma, aproximou-me muito dele e da Escola de Educação Infantil, pois ele estava começando a ir à creche. Com isso, eu ia à alguns turnos acompanhar a sua adaptação. Ao estar no espaço institucional, com algumas leituras sobre a infância e a especificidade da Educação Infantil, pensei que aquele lugar era o ambiente em que desejava estar profissionalmente.

As experiências durante minha trajetória pessoal e acadêmica foram o suficiente para gostar ainda mais do curso que escolhi e me aperfeiçoar. As

disciplinas, no decorrer dos semestres da formação inicial, abordaram conteúdos instigantes relacionados às políticas públicas e ao compromisso com a gestão, tanto do ponto de vista da prática como do ponto de vista da organização institucional das escolas infantis. A cada aula, uma descoberta, e esses semestres foram entusiasmando ainda mais minha vontade de aprender sobre a Educação Infantil. No 3º semestre do curso comecei a trabalhar como bolsista na Coordenação do curso de Pedagogia EAD/UAB. Essa foi uma oportunidade única, o que foi muito instigante, visto que pude perceber a organização e funcionamento do mesmo curso em outra modalidade. Sem dúvida, isso me possibilitou muitas aprendizagens técnicas e de conteúdos específicos estudados na licenciatura em Pedagogia.

No decorrer do curso, chegou o sétimo semestre, em que tivemos a oportunidade de inserção nos contextos educativos, com o objetivo de observar e realizar uma das primeiras intervenções. No meu processo formativo, iniciei minha aproximação com a Educação Infantil nos primeiros semestres do curso; também presenciei alguns espaços para a discussão da Educação Infantil, e logo busquei ampliar meus conhecimentos sobre a etapa. As disciplinas abordaram conteúdos instigantes, tendo, a cada aula, descobertas, e esses semestres não saciaram minha vontade de aprender sobre a Educação Infantil; pelo contrário, só aumentaram o desejo de buscar mais conhecimentos.

Começaram, então, a emergir algumas inquietações sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, durante o Curso de Pedagogia, no desenvolvimento das disciplinas, no Estágio e no Trabalho de Conclusão de Curso. As observações e intervenções fizeram com que meu encantamento aumentasse, no entanto, ao mesmo tempo, percebia a complexidade que o trabalho com a Educação Infantil exigia, e, a partir disso, elaborei a problemática do Trabalho de Conclusão de Curso, que me influenciou muito para optar por realizar o meu estágio supervisionado na Educação Infantil, tendo, assim, como temática principal, “O planejamento na Educação Infantil: Processo de reflexão, criação e ação docente”. O Estágio Supervisionado foi uma experiência incrível, um período em que me senti feliz e satisfeita na profissão, percebendo realmente que a docência era o que queria. Consegui realizar um trabalho muito interessante com a turma, vivenciei momentos significativos com aquelas crianças, com quem, certamente, muito aprendi.

Desse modo, a vontade de aprender sobre o contexto escolar e sobre minha profissão não estava saciada; estava em busca de novos conhecimentos para minha

prática, pois sabia que a formação inicial era somente a primeira etapa para minha trajetória profissional.

Neste caminho, em 2016, iniciei o curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, paralela a esta nova oportunidade de estudos, um grande desafio no campo da atuação docente apresenta-se em meu caminho, passo a ser professora de berçário em uma escola de Educação Infantil da rede privada. Nesse momento, vivo um misto de incertezas, alegrias e medos, uma vez que por um lado o trabalho com bebês e envolto por encantamentos, bem-querer, “fofurices” e “maravilhamentos”; já por outro lado, ainda me parecia um espaço estranho, no qual elementos familiares como o planejamento, registro, movimento (entre tantos outros), se tornam desafios gigantes.

Nesse contexto, algumas perguntas se tornam angústias e às vezes quase desespero, por exemplo: como organizar a rotina dos bebês? Devem alimentar-se juntos? Devo ser eu que troco as fraldas ou entrego para outro adulto? Como dar conta em uma turma de berçário, sem auxiliar? Desafios que se mesclaram aos encantamentos de conviver com os bebês alimentaram minhas reflexões e práticas cotidianamente. Entendo que esta experiência de professora de berçário, constitui, fortemente, a professora que sou hoje, definindo as opções e caminhos que escolho.

Estava imensamente feliz por estar em uma especialização realizando formação continuada, em aprimorar meus conhecimentos, tornando-me cada vez mais capaz e qualificada para atuar no contexto educativo, pois como afirma Freire (2008), o conhecimento nunca está acabado, mas em constante desenvolvimento. Acredito que temos o compromisso de fazer a diferença na vida das crianças, e, por isso, a formação continuada é essencial.

Assim sendo, a prática na escola e as experiências de estudo e escrita das disciplinas dos cursos agregaram aspectos positivos a minha formação, dado que foram momentos marcantes e que me possibilitaram muitas aprendizagens e reflexões para minha vivência como professora da Educação Infantil. Nesse contexto formativo, o trabalho final da Especialização em Gestão Educacional foi “A articulação da Gestão Pedagógica com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: A qualidade na Educação Infantil”.

Durante a pesquisa, aprendi muito sobre a temática e os temas voltados para a gestão educacional estiveram presentes durante os anos de graduação e especialização, a partir do que adquiri conhecimentos básicos sobre gestão, tratando

também sobre as políticas públicas. Os conteúdos abordados em suas ementas eram muito interessantes e necessários para a formação do professor. Desse modo, aprofundei e construí novos conhecimentos relacionados à Gestão Pedagógica e às Políticas Públicas Educacionais.

Aproximar-me das discussões de alguns autores, conhecer as leis e repensar minhas vivências na escola pelo viés da gestão educacional, das políticas públicas, como, por exemplo, as DCNEI foram ricas experiências e aprendizagens no decorrer de minha formação, e, por meio da escrita, foram sendo ressignificados pontos importantes que, pouco a pouco, foram integrando o processo de pesquisa para a monografia e também para minha vida profissional.

Precisamos considerar que Gestão Pedagógica e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil são temas que não são passíveis de esgotamento em uma monografia, uma vez que demandam um processo de observação intenso que necessita aliar gestão escolar, gestão pedagógica e prática cotidiana no contexto da Educação Infantil. Além disso, a qualidade na Educação Infantil está muito relacionada ao que é oferecido para a criança, tanto em termos estruturais quanto em termos de gestão e de práticas. Acredito que o contexto esconde muitas questões sobre as quais, tradicionalmente, preferimos não falar e que determinam a qualidade almejada. Muitas vezes, a qualidade interpõe limitações, mas acredito que essa qualidade não pode ser relativa e limitadora das potencialidades dos espaços, tempos, infâncias.

Nessa direção, no ano de 2017, dando sequência à pesquisa desenvolvida na Especialização, ingressei no Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Fiquei muito feliz, visto que sempre foi um desejo e agora necessidade profissional seguir nos estudos.

Com certeza não está sendo fácil conciliar as várias e diferentes demandas do estudo, da pesquisa e do trabalho. No entanto, essas vivências estão sendo únicas para mim, como pesquisadora e professora, e todo o esforço está valendo cada minuto empregado. Como já dizia Freire (1997, p. 20):

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia

e, assim, saber que podia saber mais. A educação e formação permanente se fundam aí.

Nessa direção, a pesquisa que propus para o trabalho de mestrado tem como tema “Diálogos colaborativos nos processos formativos docentes e na organização das práticas pedagógicas no berçário”, o que pode me auxiliar a refletir sobre os documentos orientadores das práticas da Educação Infantil, isso porque, por meio do estudo, busca-se compreender a participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção do documento nessa etapa da educação.

A problemática se estabelece após inquietações em meu contexto profissional, uma escola de Educação Infantil da rede privada, refletindo, assim, sobre o que orienta as práticas. Sabemos, historicamente, que o Projeto Político Pedagógico tem, entre outros, o objetivo de orientar a prática; contudo, esse PPP, em minha escola, não se constitui como o Norte de nossas práticas, por não estarmos envolvidos no processo de elaboração e implementação.

Nesse sentido, preocupo-me com o referencial que embasa as práticas na Educação Infantil e as possibilidades de articulação com o PPP da escola. A partir dessas problematizações em relação às escolas da rede privada suas organizações teórico/práticas, surgem outras que nos levam a pensar sobre a precarização de boa parte das escolas privadas de Educação Infantil. Em tal contexto, a lei da obrigatoriedade dos quatro anos na Educação Infantil tem sido exposta a todo tipo de atendimento, sem profissionais com formação, sem documentação, sem condições mínimas de atendimento. Podemos perceber que várias vezes há crianças em berçários na rede privada por total incapacidade de sustentar a realidade da rede pública, na qual, amiúde, não há vagas para essas crianças.

Destarte, questiono como as escolas podem criar possibilidades para uma construção colaborativa de um documento que alimente a prática? Será que, realmente, precisamos do PPP em nossos planejamentos? Quais as relações entre o PPP e as práticas pedagógicas? Como as práticas na Educação Infantil contemplam os direitos das crianças? Qual seria a outra forma de organizar as práticas? Afinal, que tipo de instrumento podemos produzir para ser potencializador de novas e diferentes práticas?

Acredito que a relevância social de minha pesquisa está justamente nesse olhar mais atento sobre os processos de elaboração e implementação de práticas pedagógicas em escolas privadas de Educação Infantil, as quais têm crescido

fortemente nos últimos anos, sem que mecanismos de acompanhamento e avaliação das práticas implementadas sejam criados. E, então, aproximar-me das discussões de alguns autores, conhecer as leis e repensar a escola como uma construção de práticas emancipatórias faz parte dos caminhos intencionados nesta pesquisa.

Nesses espaços educativos, os currículos precisam ser pensados - seus propósitos, a maneira de organização da ação educativa, a integração de seus membros e da comunidade (ZABALZA, 1998). Falar sobre a Educação Infantil e os bebês, especificamente, demanda pensar no berçário como um cenário estimulante, acolhedor, onde cada bebê tenha seu tempo/espço respeitados. A Educação Infantil é um direito de todas as crianças e contribui para seu desenvolvimento integral, tanto nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo como para a construção da autonomia. Para tanto, é necessário dialogar sobre os aspectos relacionados à gestão pedagógica e ter clareza das políticas públicas que orientam a organização dessa primeira etapa da educação básica.

Ao considerar que a discussão sobre a Educação Infantil é fundamental, ela vem ao encontro das demandas do espaço profissional em que atuo e da necessidade de articular os elementos da gestão educacional com as adaptações e reflexões.

Sabe-se que a intenção das políticas públicas atuais, voltadas para a educação, é promover a construção de uma sociedade que consiga, no mínimo, condições dignas de sobrevivência de seus cidadãos, pautadas na efetivação dos ideais de paz, de igualdade, de liberdade e de direitos humanos. Dessa forma, é necessário dialogar sobre as políticas públicas que orientam a organização dessa etapa do sistema educacional.

Acredito que as políticas públicas educacionais são um tema abrangente e de múltiplos desdobramentos, dada a sua grande importância em orientar a prática. Assim, a temática de pesquisa se justifica ao viabilizar a construção de saberes articuladas as práticas e fazeres cotidianos, precisamos articular para qualificar as práticas pedagógicas.

Em meu entendimento é imperativo que se utilize o diálogo como mecanismo para provocar a equipe a estudar e refletir sobre documentos que potencializam e norteiam diferentes fazeres nas práticas pedagógicas, surgindo, assim, a partir da experiência, como problemática a discussão dos documentos norteadores da prática, para que haja reflexão, diálogo entre os processos formativos e prática pedagógica.

Desse modo, com o Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pretendi aprofundar e construir novos conhecimentos relacionados à gestão e às Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil, especialmente sobre elementos que orientam a prática pedagógica.

Dessa maneira, a pesquisa se tornou uma realidade para mim. Desde que se tornou discutível a temática em relação ao contexto profissional, a pesquisa se fez consoante à minha experiência na instituição, salientando as reflexões construídas ao longo da pesquisa e trazendo reflexões da prática pedagógica, com vistas à sua melhoria. Com o Mestrado Profissional, novos conhecimentos foram sendo consolidados na articulação com a Linha de Pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional a partir do entendimento teórico/prático das pesquisas aplicadas e projetos de intervenção com o foco na gestão pedagógica e contextos educativos, em especial na gestão escolar. Com isso, o Mestrado Profissional é uma oportunidade para articulação das práticas, onde possibilidades e desafios se implementaram para novas organizações de minha prática, e quais, muitas vezes, não foram discutidas coletivamente no dia a dia do meu trabalho docente, mas que podem ser reorganizadas a partir deste trabalho de Mestrado.

Esses conhecimentos teóricos e práticos sobre a Educação Infantil, que estão sendo discutidos nesta pesquisa, me possibilitaram a construção de uma prática voltada às necessidades das crianças, levando em conta o tempo/espço, o ser criança e a infância, com isso também contemplando o olhar atento aos bebês do berçário.

Considero que o exercício de leitura, reflexão e discussão sobre os documentos referentes às políticas públicas educacionais são fundamentais, assim como refletir sobre as práticas pedagógicas, pois esses documentos são indutores das práticas da educação. As professoras e a gestão precisam se apropriar dessas políticas, buscando compreender as crianças em suas singularidades e no contexto, levando em conta as influências e sujeitos adultos e as aprendizagens necessárias no processo de viver a Educação Infantil, e isso é parte de minha profissão.

Apesar dos muitos desafios, há muitas possibilidades de conciliação entre minha vida acadêmica e minha vida profissional, relacionando-as com muitas aprendizagens e conhecimentos.

Ostetto (1992, p. 2) deixa claro que:

Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.

Desse modo, estou muito feliz em escrever a respeito dessas etapas de minha vida, trazendo trajetórias, satisfazendo-me em estar neste espaço profissional e acadêmico que hoje frequento, e sigo acreditando em meu potencial, em minhas práticas e em meus conhecimentos para melhorar situações problemáticas para a educação, visto que, se cada um fizer o seu melhor, nossas escolas de Educação Infantil se concretizarão em tempos e espaços de viver a infância, pautados em processos educacionais qualificados que se preocupam com as necessidades, demandas, desafios, alegrias, possibilidades, linguagens entre outros.

Como Rubem Alves nos diz: “Quem é rico em sonhos não envelhece nunca. Pode até ser que morra de repente, mas morrerá em pleno voo”. Vou seguir focada em meus objetivos e metas, pois nunca podemos desistir de nossos sonhos.

3 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS PARA O PROCESSO DE PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico desta pesquisa, realiza-se, assim, uma reflexão teórica sobre a abordagem de pesquisa e o instrumento de coleta de dados. Além disso, serão apresentados os contextos e os sujeitos de pesquisa.

A metodologia de um estudo exerce papel muito importante na produção científica, na medida em que se propõe alcançar os objetivos, a partir de caminhos a serem seguidos, a fim de efetivar a pesquisa. Este estudo caracteriza-se como pesquisa participante, de natureza exploratória e abordagem qualitativa.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E A PESQUISA PARTICIPANTE: O PROCESSO DE PESQUISA

A abordagem qualitativa permite adotar técnicas e procedimentos diversificados, com o propósito de aprofundar a compreensão dos dados, pois tem caráter exploratório, que estimula o entrevistado a pensar e se expressar livremente. Sobre a abordagem qualitativa, nas palavras de Diehl e Tatim (2004, p. 52), é importante considerar que:

Os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de dado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa aceita o ponto de vista do investigado, assim, o contexto consegue trazer riquezas quanto à realidade que está sendo investigada. Nesse sentido, para Minayo (2001, p. 14), destaca-se:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Essa metodologia utilizada contribuiu muito para a aproximação da realidade que se pretendia conhecer, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa.

Silva e Menezes (2005, p. 31) falam que a abordagem qualitativa:

Enfatiza as especificidades de um problema em termos de sua origem e da sua razão de ser, faz uma relação ativa entre o mundo real e o sujeito, isto é, uma conexão entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não consegue ser traduzida em números. Não necessita o uso de métodos e técnicas estatísticas, o espaço natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é a ferramenta chave, os pesquisadores possuem uma tendência de analisar seus dados indutivamente.

Nas pesquisas qualitativas, ao estudar a realidade, tem-se interesse por gerar condições para sua transformação. Para seguir as exigências éticas da pesquisa, foi necessário obter a Autorização Institucional das três escolas em que se realizou o estudo. Será utilizado com os sujeitos da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo E).

Utiliza-se a pesquisa participante justamente por estar ancorada no envolvimento e na ação do pesquisador junto aos grupos interessados, determinada pela dinâmica das situações pesquisadas (GIL, 2010). A pesquisa participante:

[...] envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade, sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece. [...] a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (GIL, 2010, p. 57).

Essa escolha metodológica foi realizada a fim de melhor responder à questão investigativa da pesquisa: quais as relações construídas pelas professoras entre o que está proposto no Projeto Político Pedagógico da escola e o planejamento das práticas pedagógicas das professoras de Berçário de duas escolas privadas com autorização de funcionamento da região leste de Santa Maria/RS?

Desse modo, o desafio é organizar tempos e espaços potencializadores do diálogo, como um processo de trabalho colaborativo e de organização do próprio grupo de professores de berçário.

As instituições pesquisadas foram escolhidas por terem autorização de funcionamento no Bairro Camobi, na cidade de Santa Maria/RS, pelo Conselho

Municipal de Educação, no segundo semestre de 2018. Diante disso, hoje são 04 escolas de Educação Infantil com autorização de funcionamento no Bairro Camobi.

A Pesquisa Participante é uma das modalidades de pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (1995, p. 79), “[...] parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito”, justamente por concordar com essa afirmativa que a pesquisa se dá no mundo real do pesquisador, ou seja, em meu lócus de trabalho, com os elementos que dele mais me inquietam - PPP e as práticas com os bebês.

A Pesquisa Participante afirma que os participantes da pesquisa produzem um saber popular que representa o saber do grupo, saber que é crítico e científico, que orientará a reflexão da ação coletiva desse grupo. Esse saber tem uso e destinos políticos, neste sentido, como afirma Brandão (1985, p. 252), “[...] o papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente da mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou das necessidades comunitárias efetivas”.

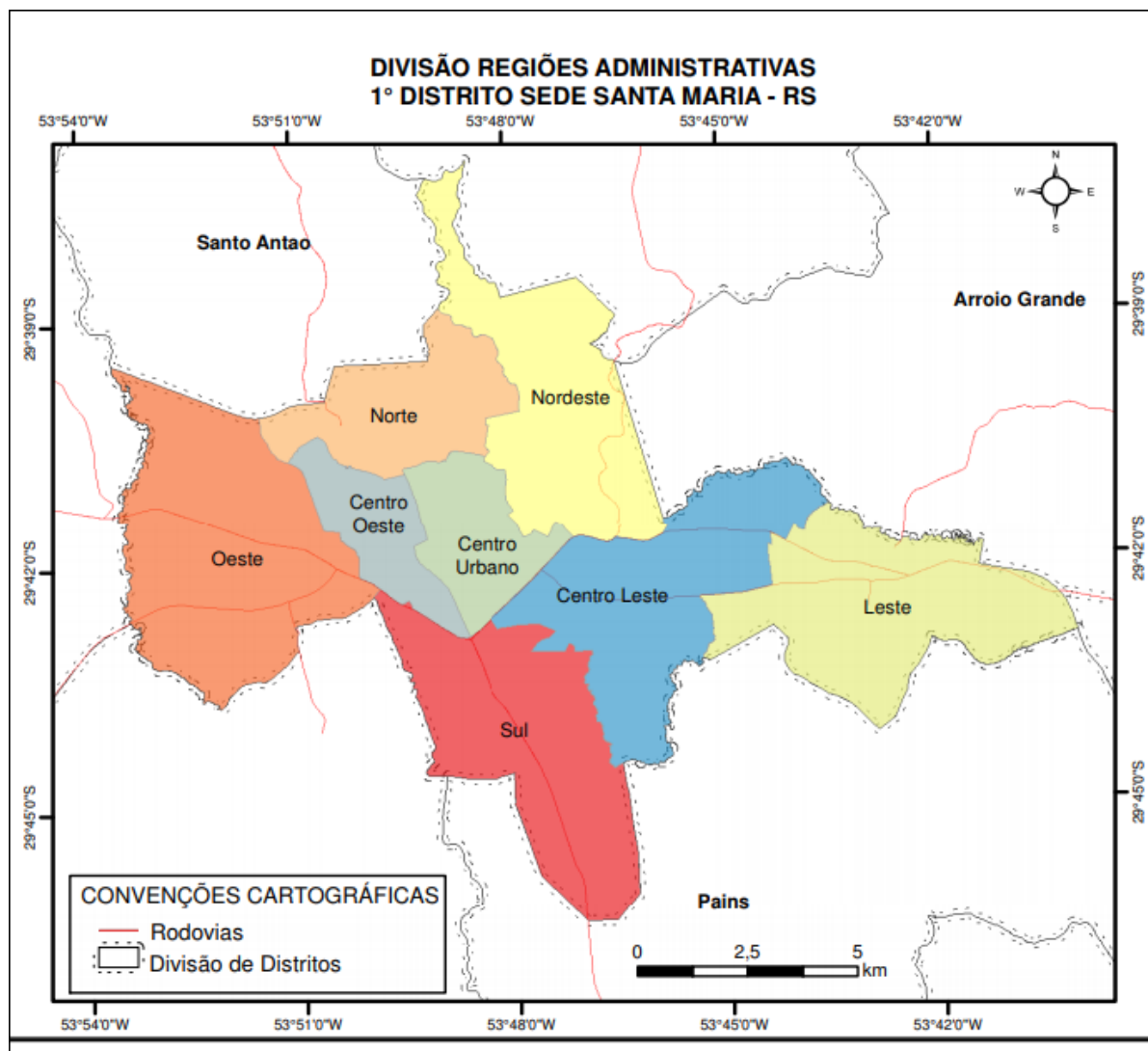
Essa metodologia requer uma contextualização do ambiente e dos sujeitos, pois esses compõem a base de dados que será analisada e relacionarão entendimentos sobre as concepções e ações das colaboradoras, como também sobre os resultados obtidos. Demo (1986) afirma que, na Pesquisa Participante, cabe ao pesquisador determinada identificação ideológica com a comunidade de maneira política, e, ao participante, ser um agente ativo – ao mesmo tempo em que produzirá conhecimento deverá interferir na realidade em que vive.

3.2 CONHECENDO OS CONTEXTOS E AS PARTICIPANTES: PENSANDO SOBRE DOCUMENTOS E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO BERÇÁRIO

Neste subcapítulo, apresentam-se os contextos investigados, bem como as professoras participantes da pesquisa e seus modos de pensar aspectos relativos aos documentos orientadores das práticas pedagógicas.

A pesquisa se desenvolveu no Município de Santa Maria/RS, no qual a área urbana está dividida em oito regiões administrativas (Figura 1).

Figura 1 - Mapa das regiões de Santa Maria



Fonte: Instituto de Planejamento de Santa Maria (SANTA MARIA, 2019a).

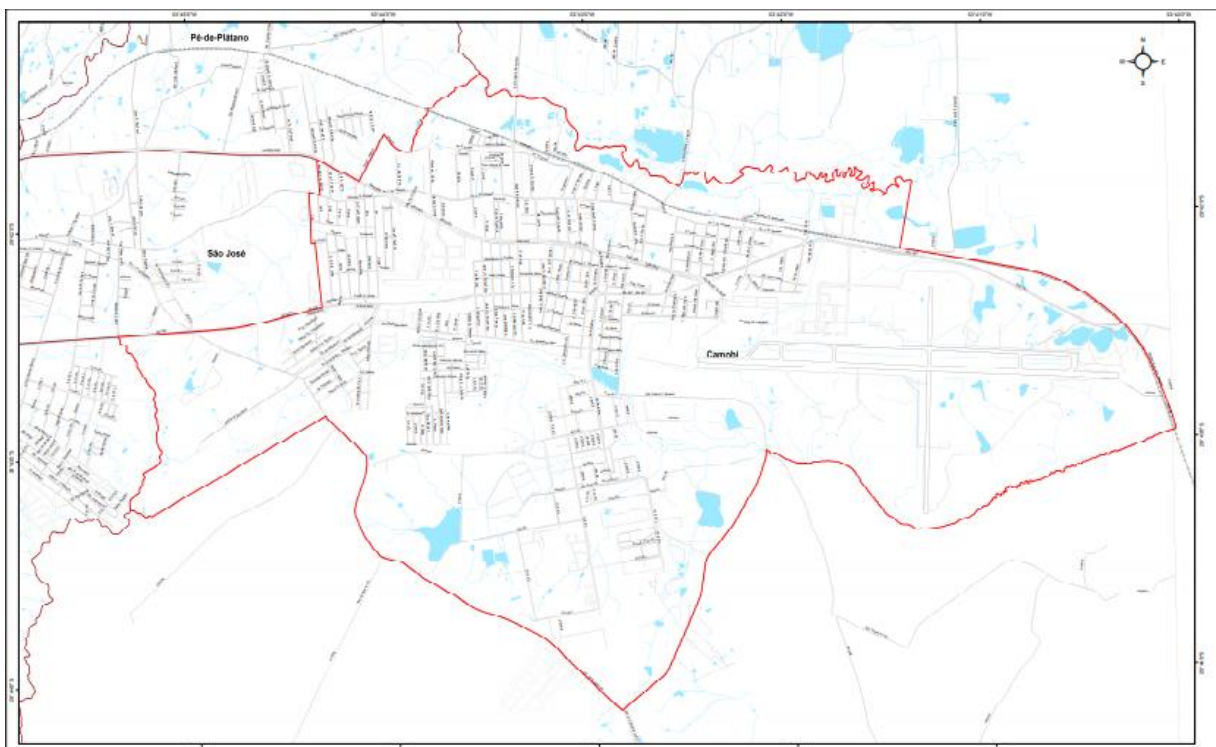
De acordo com o Instituto de Planejamento de Santa Maria (IPLAN), o município contém 41 bairros:

- a) **Região Centro Urbano:** Centro, Bonfim, Nonoai, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora Medianeira;
- b) **Região Leste:** Camobi;
- c) **Região Norte:** Carolina, Caturrita, Chácara das Flores, Divina Providência, Nossa Senhora Perpétuo Socorro, Salgado Filho;
- d) **Região Centro-leste:** Diácono João Luiz Pozzobon, Cerrito, Pé de Plátano, São José;

- e) **Região Nordeste:** Campestre do Menino Deus, Itararé, Km 3, Menino Jesus, Nossa Senhora das Dores, Presidente João Goulart;
- f) **Região Sul:** Lorenzi, Tomazetti, Urlândia, Dom Antonio Reis;
- g) **Região Centro-Oeste:** Duque de Caxias, Noal, Passo D'Areia, Patronato, Uglione;
- h) **Região Oeste:** Agro-Industrial, Boi Morto, Juscelino Kubistchek, Pinheiro Machado, Renascença, Nova Santa Marta, São João, Tancredo Neves (SANTA MARIA, 2019).

A pesquisa se desenvolveu em escolas privadas no Bairro Camobi, no município de Santa Maria/RS (Figura 2). Esse é um dos principais bairros de Santa Maria e sua expansão só veio a ocorrer na segunda metade do século XX, quando houve a instalação da rodovia RS-509 e da Universidade Federal de Santa Maria, em 1960, e da Base Aérea de Santa Maria, em 1970.

Figura 2 - Mapa do Bairro Camobi

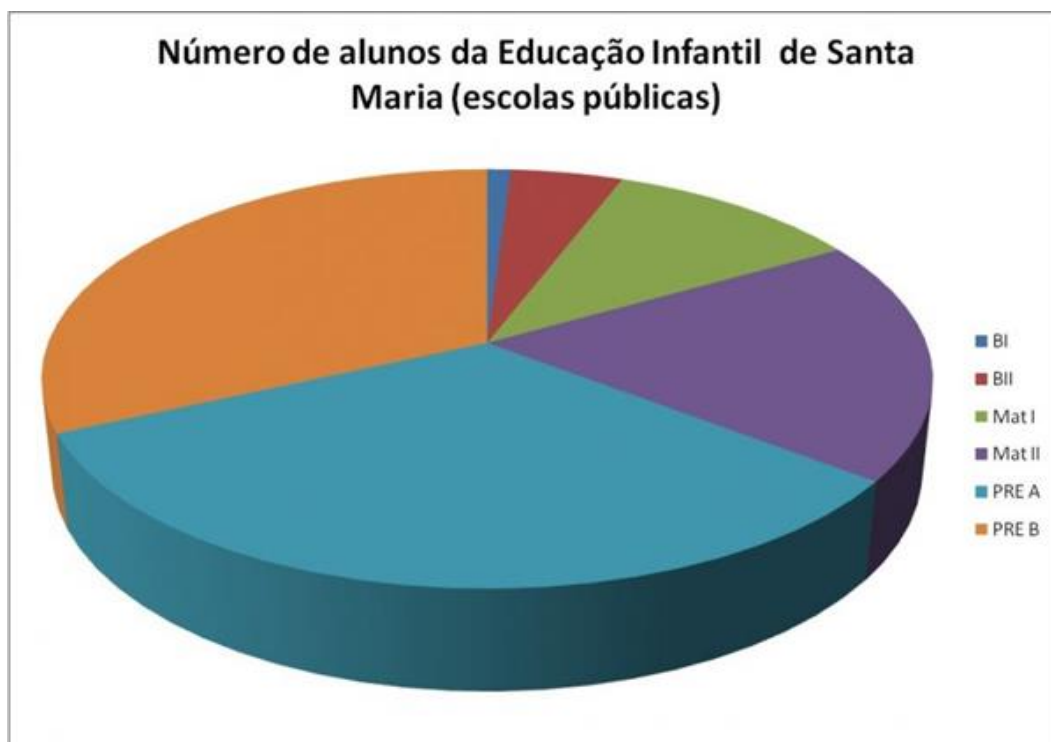


Fonte: Instituto de Planejamento de Santa Maria (SANTA MARIA, 2019a).

Atualmente, o município de Santa Maria, de acordo com o Conselho Municipal de Educação, conta 57 Escolas de Educação Infantil, dentre as quais 18 escolas de

Educação Infantil privadas são autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação. No Bairro Camobi são 04 Escolas de Educação Infantil (EI) autorizadas e que se encontram com a documentação atualizada. O critério para a escolha das instituições para realização da pesquisa foi a escolha das escolas com autorização de funcionamento do Bairro Camobi no segundo semestre de 2018, as quais eram 03 escolas. No entanto, uma dessas escolas, no início da pesquisa, aceitou participar da pesquisa, mas após declinou, retirando-se da pesquisa.

Figura 3 - Número de alunos da EI de Santa Maria (escolas públicas)

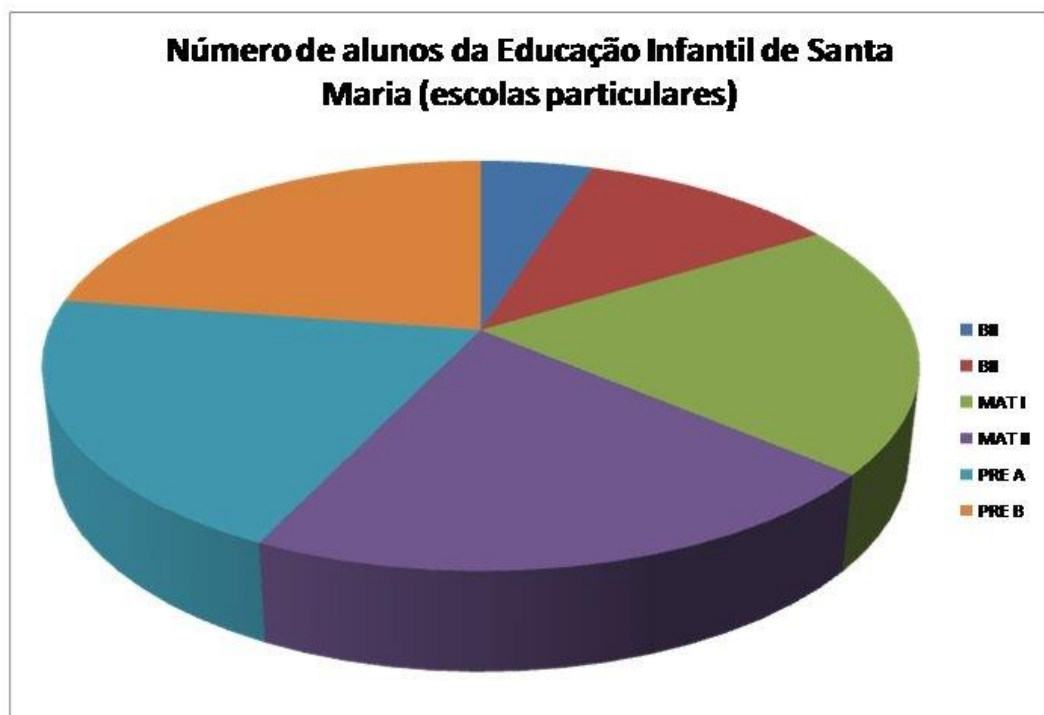


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (1º semestre/2018) (SANTA MARIA, 2019b).

Os dados apresentados na figura acima estão disponíveis pelo site do Conselho Municipal de Educação e permitem conhecer a realidade em números das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal Pública do município de Santa Maria/RS no primeiro semestre de 2018: B1: 56 crianças (1,01%), B2: 266 crianças (4,81%), Mat I: 605 crianças (10,93%), Mat II: 1.035 crianças (18,70%), PRE A: 1.812 crianças (32,75%), PRE B: 1.760 crianças (31,80%), TOTAL: 5.534 crianças (100%) (SANTA MARIA, 2019b).

De acordo com os dados do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, podemos perceber como estão distribuídas as vagas em escolas públicas, onde as crianças do berçário são as que possuem menos vagas e, assim, podemos nos questionar: as crianças que estão no Maternal, onde estavam? Já que as vagas do berçário são limitadas e totalizando 56 atendidos no Berçário I, aumentando em quase 5 vezes no Berçário II e distanciando em mais de 10 vezes para as 605 crianças atendidas no Maternal I. Diante dessa lamentável estatística, o descaso e o abandono da educação dos bebês se tornam evidente. Todavia, para nossa total indignação temos visto um cenário de promessas vazias e retrocesso político, onde o desrespeito aos direitos adquiridos tem sido protagonista.

Figura 4 - Número de alunos da EI de Santa Maria (escolas privadas)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (1º semestre/2018) (SANTA MARIA, 2019b).

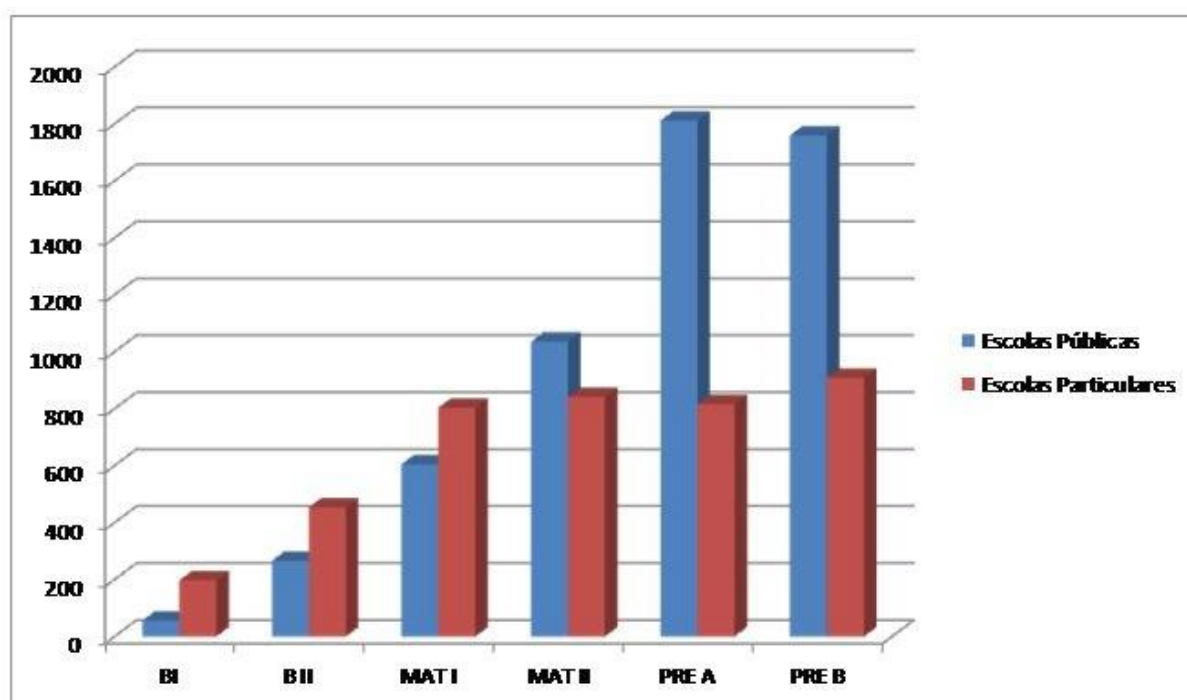
Os dados fornecidos pelo Conselho Municipal de Educação, referentes às escolas particulares de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS no primeiro semestre de 2018, são: B1: 197 crianças (4,9%), B2: 454 crianças (11,3%), Mat I: 804 crianças (20%), Mat II: 841 crianças (20,09%), PRE A: 816 crianças (20,3%), PRE B: 908 crianças (22,6%), TOTAL: 4.020 crianças (100%) (SANTA MARIA, 2019b).

Já nas escolas particulares, percebemos que há mais vagas e mais crianças no berçário e, conseqüentemente, há menos crianças na Pré-escola, ou seja, há mais vagas nas escolas públicas, em consonância com a Lei nº 12.796, em que há a obrigatoriedade por parte do poder público de oferecer vagas para as crianças de a partir com 04 anos de idade estarem nas escolas, compromisso do poder público (BRASIL, 2013).

Diante disso, questiono-me: e os bebês onde estão? Como ficaram neste contexto onde seus espaços são retirados? Como é possível as políticas sinalizarem para direção de “dar direitos” a certo grupo de crianças, “em detrimento” de outras? Nesse contexto, nossa defesa é da Educação Infantil em tempo integral como direito de todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Os números evidenciam o desrespeito, onde 56 atendimentos em berçários públicos em contraste com 197 atendimentos em instituições privadas, tais dados precisam nos colocar em alerta. Ainda, se cruzarmos os dados dos 253 atendimentos no município com as estatísticas do site do Datasus, temos que 3059 que nasceram no ano de 2017, outra grave estatística se apresenta.

Figura 5 - Gráfico das escolas públicas e privadas



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (1º semestre/2018) (SANTA MARIA, 2019b).

A pesquisa se desenvolveu em duas escolas autorizadas do Bairro Camobi. Cabe destacar que a faixa econômica da população atendida nas escolas é de classe média, na sua grande maioria filhos de militares, funcionários públicos e funcionários do comércio local.

As escolas que possuem autorização de funcionamento possuem documentos, conforme citado no artigo 37 (Anexo B) da Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011, de Santa Maria/RS. Essa normatização é muito importante, embora saibamos que há escolas voltadas à oferta da EI que ainda não estão credenciadas e autorizadas para funcionamento pelo CME, mesmo assim, continuam em pleno funcionamento.

Os sujeitos da pesquisa são professores de berçário de duas escolas autorizadas da região leste, sendo uma delas minha colega, uma vez que a escola que trabalho é uma das pesquisadas. É justamente em meu local de trabalho que nasce a pesquisa que proponho, no intento de buscar o melhor para cada turma, tentando fazer diferente e, também, observo que precisamos de diálogos sobre nossas práticas, uma reflexão dialógica entre as professoras. Ao iniciar nesta escola inserida em uma turma de berçário, as práticas pedagógicas com os bebês foram desafios a serem contemplados nesta caminhada, com isso, busco cada vez mais ampliar conhecimentos em relação às crianças que tenho em minha turma. Portanto, posso dizer que o problema aparece em consonância esses processos de formação – Especialização e Mestrado –, nos quais construímos conhecimentos que vão além do que pensamos.

A Professora A tem 29 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria e possui cinco especializações na área educacional. Trabalha na escola há 04 anos.

A Professora B tem 44 anos, é formada em Pedagogia pela UNOPAR e atua na escola há quatro meses.

A Professora C tem 43 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa, possui especialização em Educação Infantil e atua na escola há 07 meses.

Tendo-se as práticas pedagógicas como foco central da pesquisa, observamos que o Projeto Político Pedagógico, considerado o documento orientador das práticas nas escolas, em minha experiência, apresenta-se como um documento fechado, com pouco ou nenhum espaço para colaboração e construção do coletivo docente. Com

base nisso, questiono-me: será que o modelo de PPP que tem orientado nossas práticas de fato tem “servido” como documento orientador e potencializador dos processos pedagógicos? Que processos formativos precisamos implementar para qualificar as práticas no berçário? Que elementos estão presentes neste processo? Afinal, o que organiza a prática do berçário? Os bebês estão presentes no PPP?

Discorrendo sobre prática, Gimeno Sacristán (2000), em seu livro “Currículo”, expõe que todo projeto e ideia se comprovam ou se concretizam com as práticas. Com isso, “o currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Ao se falar sobre a interação entre teoria e prática, podemos dizer que o currículo é um processo formativo de construção, participativo e colaborativo, em que nossas práticas “vão dando vida”. Logo, questiono-me: como pensar no currículo como um documento potencializador das práticas pedagógicas?

Os encontros dialógicos foram um instrumento viabilizador entre a pesquisadora e as participantes, possibilitando uma troca entre pesquisador e sujeito.

A ideia de estabelecer uma comunicação com as professoras por meio de diálogos é uma tentativa de compreender aspectos relativos a desafios e possibilidades de um documento orientador de nossas práticas e de refletir sobre quais são os elementos que constituem as práticas no berçário. Para iniciar, realizamos uma consulta, no intuito de saber quem gostaria de participar, para as três escolas com autorização de funcionamento no período. Tivemos retorno positivo das três escolas, no entanto, no decorrer da pesquisa, uma destas escolas retirou-se da pesquisa. Por esse motivo, este estudo teve como participantes da pesquisa professoras de duas instituições escolares privadas de Educação Infantil com autorização de funcionamento da região leste do município de Santa Maria.

3.3 OS INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: ENCONTROS DIALÓGICOS E QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS DE BEBÊS

Os instrumentos que viabilizaram a produção de dados foram interlocuções com sujeitos, encontros dialógicos e questionário com professoras que atuam em turmas de berçário na Educação Infantil de instituições privadas do Bairro Camobi,

Santa Maria/RS. Os diálogos foram realizados nas Escolas e os questionários (Anexo D) foram feitos através do formulário Google Docs.

Desse modo, foram realizados dois encontros em cada escola com as professoras, primeiramente foi realizado o questionário através do Google Docs, as professoras foram respondendo as questões no formulário do Google, mas também íamos dialogando sobre as questões. De acordo com as respostas, também realizei um encontro colaborativo dialógico em cada escola, este foi organizado com excertos do PPP e das Políticas públicas, imagens e palavras de acordo do que foi respondido no questionário. Assim sendo, fomos desenvolvendo diálogos com a contribuição das professoras, montei o protocolo pedagógico de formação continuada como produto, este, então, foi desenvolvendo-se na pesquisa com a colaboração das professoras.

Essa interlocução dos sujeitos foi realizada por meio de encontros, com processos formativos em relação às práticas pedagógicas no berçário, refletindo sobre o que orienta as práticas. Essa etapa de construção de dados se desenvolveu em três momentos da pesquisa, denominados Encontros Dialógicos, os quais estão alicerçados nos Círculos de Cultura Freireanos. Freire (1980, p. 28) define os Círculos de Cultura como: “centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”.

Em 18 de janeiro de 1963 aconteceu, em Angicos, a aula de abertura pelo Governador no Grupo Escolar Local, com presenças do Exmo. Sr. Calazans Fernandes, Secretário da Educação e Cultura, um grupo de professoras paulistas componentes da Caravana Governamental, fotógrafos, jornalistas e os Universitários Coordenadores dos Círculos de Cultura.

O Círculo de Cultura era uma ideia que substituía, naquele processo de alfabetização, a sala de aula. O nome *Círculo* foi utilizado porque todos os seus participantes formavam a figura geométrica do círculo – nessa disposição, todos se olhavam e se viam. *Cultura* porque havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização de seu espaço no mundo. Freire (2003, p. 51) diz que o homem, no Círculo, “Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura”.

Figura 6 - Círculo de Cultura realizado em Angicos - 1963



Fonte: Semeando Cultura e Educação (2014).

Os Círculos de Cultura têm como estratégia o diálogo, gerando movimentos críticos de pessoas. “O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de ‘professor’ e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor” (FREIRE, 1965, p. 11). Nesse contexto, Paulo Freire nunca se referia a um “método”, mas a uma epistemologia e a um conjunto de indicações teórico-metodológicas, no qual, em suas atividades, existia a dinâmica do Círculo de Cultura, que pode denominar-se como um espaço de diálogo que:

[...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (FREIRE, 1987, p. 17).

Por isso, os encontros foram denominados, nesta pesquisa, “Encontros Dialógicos”, que foram encontros formativos em que, a partir do diálogo, conversou-se sobre os aspectos das práticas pedagógicas do berçário. Os encontros foram dinâmicos, com indagações sobre o Projeto Político Pedagógico, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e Base Nacional Comum Curricular (2017). Foram discutidos elementos que constituem as práticas pedagógicas do berçário, pensando, nesse contexto, o espaço para os bebês e as crianças pequenas que temos nas escolas, levando em conta os documentos. Dialogamos sobre como qualificar as práticas pedagógicas, e como o documento pode

orientar e qualificar as práticas com os bebês, com base nestas indagações: o que poderíamos construir? Sugestões para as práticas pedagógicas? Que tipo de instrumento poderia orientar as práticas pedagógicas?

Quadro 1 - Encontros dialógicos

<p>ENCONTROS: Apresentação da pesquisa Encontros dialógicos Questionário</p>
<p>Documentos orientadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil: - Base Nacional Comum Curricular - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - Projeto Político Pedagógico - PPP = Prática pedagógica = Professoras de berçário</p>

Fonte: A autora (2019).

Após os questionários, com o instrumento de formulários do Google Docs, com as pesquisadas, os encontros dialógicos foram contemplados o PPP das respectivas escolas e as práticas das professoras. Para esse momento, foram utilizados elementos que foram destacados no questionário. Assim, trouxe em nossos diálogos, excertos dos projetos políticos pedagógicos, trechos das políticas públicas educacionais e imagens referentes a este processo formativo.

Em nenhum momento o olhar do PPP das escolas foi para analisar ou desqualificar o documento orientador, mas para dialogar sobre o documento e consigo a relação com as práticas, a fim de qualificar as práticas com os bebês. Optou-se por questionário, ao considerar que essa é possibilidade de um instrumento organizado a partir de: “[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p. 121).

De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 100), o questionário é: “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Os autores também definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, onde o pesquisador envia as perguntas ao grupo pesquisado e recolhe-o depois de preenchido” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 86).

Nesse contexto, Marconi e Lakatos (1999, p. 100) definem o questionário como “um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador”.

Os questionários apresentaram um roteiro de questões previamente formulado, e, neste estudo, servem para conduzir a temática frente aos sujeitos. Marconi e Lakatos (1999, p. 100) corroboram a ideia de que para que a eficácia do questionário seja aumentada, a elaboração deve seguir algumas recomendações:

- (1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa,
- (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes,
- (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação,
- (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo,
- (5) o aspecto e a estética devem ser observados.

Neste estudo, optou-se pelo questionário, já que possibilita aos sujeitos responder sobre suas experiências, auxiliando para o processo de interpretação da realidade. Para validar o questionário, foi realizado um piloto com as colegas do grupo de orientação.

Quadro 2 - Questões elaboradas para o questionário e os encontros dialógicos

- Acredito que o PPP seja necessário para minha prática.
- Em sua opinião, para qualificar sua prática o que você acha necessário? Se pudesse organizar um documento em sua escola com suas colegas, que tipo de documento você acha que poderia ser qualificador das práticas?
- Existem diálogos entre as professoras na Escola sobre as práticas pedagógicas.
- Como a formação continuada pode/poderia contribuir para sua prática?
- Para você, professora de berçário, em uma formação continuada que elementos e processos poderiam ser pensados e implementados para potencializar sua prática?
- Diálogos colaborativos, estudos de documentos legais, amplia/ampliaria a qualidade da minha prática pedagógica.
- Que outros elementos qualificam sua prática pedagógica?

(Continua)

(Conclusão)

- As Políticas Públicas (DCNEI e BNCC) são discutidas em minha escola.
- Quais são as suas compreensões sobre os documentos DCNEI e BNCC?
- Acho necessário formação em meu contexto profissional.

Fonte: A autora (2019).

As questões que foram elaboradas para o questionário levaram em consideração o embasamento teórico da investigação, indo ao encontro dos objetivos da pesquisa.

Partindo dessa contextualização, pretendi construir como produto da pesquisa, elaborar um Protocolo Pedagógico de Formação Continuada, como estratégias de diálogos colaborativos para práticas de Educação Infantil, a partir dos diálogos com os sujeitos, um instrumento colaborativo para pensar a (re)elaboração das práticas, resultando, a partir das inquietações e diálogos, num mecanismo de socialização de informações, legislação e orientações referentes às práticas, mantendo relação com as Políticas Públicas e criando um instrumento colaborativo capaz de orientar e (re)organizar as ações pedagógicas.

Quadro 3 - Síntese da pesquisa

<p>Título: “Diálogos colaborativos acerca dos processos formativos docentes: As práticas pedagógicas no berçário”.</p>
<p>Objetivo Geral: Compreender as relações construídas pelas professoras entre o que está proposto no PPP da escola e o planejamento das práticas pedagógicas das professoras de Berçário de duas escolas privadas com autorização de funcionamento da região leste de Santa Maria/RS.</p>
<p>Objetivos Específicos: a) Investigar quais são os princípios norteadores das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas; b) Identificar quais os entendimentos das professoras de berçário acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas; c) Viabilizar diálogos que possibilitem as professoras de berçário envolvidas na pesquisa participar da elaboração de um instrumento para organizar a prática pedagógica cotidiana; d) Promover espaços de reflexões sobre as práticas pedagógicas a partir de encontros dialógicos colaborativos.</p>
<p>Metodologia: Questionários; Encontros dialógicos.</p>

(Continua)

Contexto e Participantes:

Duas escolas de Educação Infantil da rede privada com autorização de funcionamento da região Leste do Município de Santa Maria; professoras de berçário das Instituições.

Produto final:

Protocolo Pedagógico de formação continuada.

Fonte: A autora (2019).

4 A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS COM AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após muitas lutas relacionadas à Educação Infantil, podemos dizer que houveram várias conquistas, dentre elas, ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, com objetivos e propostas pedagógicas, leis e normas. Hoje, deparamo-nos com muitos estudos e discussões que trazem como foco a necessidade de se continuar avançando na Educação Infantil.

De acordo com Lück (2000), a partir de 1980, deu-se início a várias mudanças na área educacional, seguindo alterações que se processavam no campo político, devido a uma busca por descentralização e democratização da gestão nas escolas. Essas mudanças acompanharam um movimento de luta da classe trabalhadora pelo direito de acesso dos seus filhos à escola pública e pelas queixas frequentes quanto à falta de vagas, altas taxas de reprovação e o abandono escolar.

Com a Constituição de 1988, a Educação Infantil passa ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, pontos importantes da Educação Infantil começam a ser vistos com outro olhar, por exemplo, objetivos, propostas pedagógicas, leis e normas. Outrossim, os professores começam a melhor se organizar, constituindo sindicatos, na tentativa de conquistar planos de cargos e salários, valorização da profissão e buscando formações para a sua atuação.

No contexto escolar, a gestão escolar desempenha um papel essencial. Dessa maneira, esse contexto tinha como modelo uma gestão estática, cujas obrigações se restringiam a comandar, fazer cumprir ordens que vinham de instâncias superiores, controlar e supervisionar o trabalho dos funcionários. Esses elementos dessa gestão, que se caracteriza como centralizadora e burocrática, aos poucos foram sendo modificados para uma gestão democrática. No entanto, ainda há aspectos para serem melhorados, tais como: a formação e qualificação dos que atuam nessa área; o reconhecimento dos professores por meio de planos de carreira, tempo para planejamentos e estudo no próprio contexto de trabalho; ter uma gestão que atue na instituição, assim como a concretização das leis, visando uma educação de qualidade.

4.1 ABERTURA ↔ FECHAMENTO DAS ESCOLAS DA PESQUISA

A gestão escolar precisa ser democrática, por mais que acreditemos nos princípios democráticos, na consolidação da gestão democrática, esta que orienta as

escolas, também sabemos que há escolas de Educação Infantil da rede privada, mesmo que são autorizadas, temos na gestão pessoas que são “donas das escolas”, não sendo uma gestão pública e democrática, por não serem eletivas. Acredito que isso se reflete também no processo e condições de abertura/fechamento das escolas para participação da pesquisa, exemplo foi o caso de uma das escolas que primeiramente tinha aceitado participar da pesquisa, já em um segundo momento tive retorno negativo, visto que não mais aceitou participar, isso me fez refletir sobre estes processos em escolas privadas de Educação Infantil:

Em um primeiro momento antes da qualificação fui até a Escola, conversei com as diretoras sobre a pesquisa, falando que era colega de uma professora da escola, assim as diretoras foram receptivas, concordaram com a pesquisa, falando que poderia sim ser realizada pesquisa na escola e que poderia voltar no momento que precisasse. Assim agradei, e falei que após qualificação do projeto retornaria à escola para conversarmos (Registro/Pesquisadora, novembro/2018).

Ao chegar na Escola uma menina, falou que a Diretora estava em reunião, e assim pediu para eu ligar e marcar horário. Logo, neste mesmo dia liguei expliquei novamente a pesquisa, se poderia marcar um horário para conversarmos, logo ela (diretora) falou que era melhor ligar no outro dia para saber, pois iria conversar com professora de berçário e a Coordenadora estava viajando. Me falou que iria ver, pois a turma de berçário é difícil a professora sair, pois são pequenos e dificulta. Assim, falei que não teria problemas, poderia enviar por e-mail e poderia ser nos horários disponíveis. Reafirmou que era para mim ligar no outro dia. No dia seguinte liguei, e também não tive retorno, que era para retornar na outra semana. Novamente liguei e a outra diretora atendeu, assim expliquei que fui até a escola, liguei, e havia conversado com a outra diretora, logo ela me falou que sim, que estava sabendo, mas que era difícil por ser o primeiro semestre, da professora sair da sala, pois estavam no início, e a professora também achou difícil, assim falei da possibilidade se ser por e-mail, e os diálogos nos horários disponíveis, ela falou então, que a professora também estava cheia de coisas para fazer, em função da especialização (Registro/Pesquisadora, março/2019).

E, isso reflete nos processos também formativos, visto que fazem parte da qualidade também. Muitas vezes nós professoras estamos em formação continuada para fazer o melhor em nossas práticas, mas há também desafios em relação à gestão, por exemplo, não somos liberadas para participar de eventos de formação continuada que aprimoram nossas práticas.

No entanto, uma das escolas em que as professoras estão participando da pesquisa, a gestora está em formação continuada, e diferencia de entendimento e condições para as professoras participarem, a diferença é evidente. Então me

questiono: será que essa diferença é devido ao fato de a gestora estar em movimento de formação continuada?

O trabalho na Educação Infantil com o berçário possui demandas específicas para as crianças pequenas, exigindo profissionais qualificados na área e comprometidos com esse ambiente educativo, pensando nas ações educativas para o desenvolvimento das crianças. Podemos dizer que as políticas públicas educacionais visam e orientam à melhoria da qualidade da educação a partir dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e da inclusão social.

A criança precisa estar como umas das prioridades das políticas públicas, bem como de nossas práticas pedagógicas. A Educação Infantil é uma etapa significativa para o desenvolvimento integral da criança, seja em habilidades cognitivas, seja em habilidades afetivas e relacionais, oportunizando, assim, experiências diferenciadas que permitem que elas vivenciem o tempo da infância.

Com isso, Souza (2003, p. 13) explicita seu entendimento sobre políticas públicas e de que modo os governos atuam:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Oliveira (2010), em seu texto “O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?”, dialoga com o contexto da Educação Infantil, destacando que a identidade da Educação Infantil ainda necessita de explicitações, pois é uma condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica.

Oliveira (2010) apresenta duas funções da Educação Infantil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. A autora traz as duas funções, que são a função sociopolítica e a função pedagógica:

Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. [...] as instituições da

Educação Infantil, assim como todas as demais instituições nacionais, devem assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1998 (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A gestão escolar é uma maneira de organizar a escola, passando por algumas dimensões, por exemplo, gestão participativa, organização pedagógica, estrutural, financeira e formativa. Entretanto, questiono em que medida essa concepção de projeto político pedagógico está presente na prática da escola? A gestão não se preocupa apenas com os aspectos burocráticos e físicos, mas também com a organização pedagógica da escola, ultrapassando a visão de administração escolar e buscando melhorias no contexto educacional.

Para Lück (2006, p. 25):

[...] a gestão educacional corresponde a área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados.

O trabalho coletivo na gestão escolar é essencial, o qual se baseia nas políticas públicas, buscando implementá-las em seu cotidiano, como um processo coletivo. As DCNEI explicitam que a Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É segundo orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil precisa ser elaborada em um processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009d).

As escolas constroem esse documento como algo participativo, com entendimentos, reflexões e sugestões dos envolvidos no processo escolar? Os professores conhecem documentos como as DCNEI (2009) e a BNCC (2017)? Esses documentos orientam o PPP das escolas? Que tipo de processo formativo seria mais adequado para alimentar e potencializar processos de qualificação das práticas pedagógicas?

Cabe lembrar que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Dessa maneira, para que essas políticas se desenvolvam na prática, é

necessário que os docentes e gestores tenham o conhecimento desses documentos, integrando esse conhecimento aos compromissos dos gestores.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Gestão é a atividade que põe em ação o sistema organizacional. Para Souza *et al.* (2005, p. 127):

A gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através da qual as pessoas agem sobre ela pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto dos demais sujeitos a agirem como eles pretendem.

A gestão escolar é de extrema importância, na medida em que desejamos uma escola que atenda às atuais exigências da vida social, levando em conta os desafios, necessidades, particularidades que a escola possui, assim como a gestão pedagógica é entendida como o conjunto de esforços empreendidos pelos professores, incluindo as famílias, para coordenar os diferentes elementos que, na unidade educacional, servem de mediadores das vivências e aprendizagens. Assim, esse conceito não se limita apenas à organização administrativa e burocrática.

De acordo com Lück (2009, p. 96), o adjetivo “Pedagógico” é oriundo de Pedagogia, que tem por objetivo “influenciar sistemática e organizadamente os processos de aprendizagem de pessoas, mediante método compatível com os resultados pretendidos”. No caso das crianças da Educação Infantil, o aspecto que necessita ser observado tem como alvo muito mais as interações e brincadeiras, pois é por meio delas que as crianças constroem sentidos para o mundo, e isso é aprendizagem. A criança, ao ser considerada em processo constante de aprendizagem, requer que os profissionais envolvidos proponham diferentes alternativas para o aprendizado de cada criança, de acordo com as singularidades de cada criança.

A gestão escolar precisa buscar uma constante contribuição para que essa prática seja construída de forma conjunta, tanto com professores quanto por meio de ações criadas pela própria gestão, o que exige todo o envolvimento, tendo o compromisso de atender às exigências e demandas da escola, visando à organização, à articulação, à administração, garantindo o avanço de processos da Escola.

A gestão pedagógica administra a construção dos caminhos e objetivos para a prática pedagógica, definindo as linhas de atuação de acordo com as políticas públicas e com os objetivos e as características da comunidade e das crianças. Acredita-se, portanto, que a gestão pedagógica se relaciona diretamente com a prática pedagógica da escola.

A atividade didática com todos os aspectos que se entrecruzam nela adquire sentido unitário para o professorado e lhe facilita pensar o ensino em torno das dimensões que o configuram. Enfim, se as elaborações conceituais devem ter alguma utilidade para os professores, devem também facilitar seu desenvolvimento nos ambientes ou contextos naturais nos quais eles trabalham (SACRISTÁN, 2000, p. 276).

Em sua didática, cabe ao professor inovar e criar situações de aprendizagem, percorrendo da prática pedagógica à aprendizagem. Por isso, é essencial que o professor saiba quem são suas crianças, suas realidades, o que precisam aprender e o que querem aprender, para decidir o que ensinar e como fazê-lo metodologicamente. Nesse sentido:

Quanto mais complexa for a concepção de currículo da qual se parta, muito mais será também a atividade de planejá-lo e diferente será a segurança na previsão da prática que se possa pretender. Quanto mais “imprecisos” ou invisíveis forem os conteúdos do ensino, mais impreciso será seu esboço (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 203).

De acordo com Sacristán e Gomez (1998), a organização dos currículos, está relacionado com a prática, e para trabalhar os saberes, devem ser proporcionadas situações que favoreçam a aprendizagem significativa dos conhecimentos julgados essenciais para a vida, além de a escola considerar as expectativas e da criança. Assim, a partir do diálogo com as professoras, tem-se o caminho metodológico, lembrando que a característica da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, e é por meio delas que a criança aprende e se desenvolve nos seus diversos aspectos.

Conforme Gimeno Sacristán (2000, p. 250), o desafio dos gestores e professores: “[...] não está em encontrar um esquema universal sobre como os professores devem planejar, mas sim em ressaltar quais são os problemas que haverão de abordar nessa função de planejamento, considerando as circunstâncias em que a executam”.

Nessa direção, para dar conta da realidade, é preciso planejar, organizar, avaliar e gerir todo o processo de ensino e aprendizagem, que caracteriza a dimensão

pedagógica e, assim, alcançar os objetivos desejados na Educação Infantil. Por isso, podemos dizer que currículo e planejamento são processos de reflexão.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata da revisão das DCNEI, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009c).

A gestão pedagógica participativa deve ser realizada por meio do diálogo, com uma proposta crítica que procure organizar a prática pedagógica a partir da explicitação consciente das tensões presentes na instituição e da composição dialógica da sua realidade. O processo de ensino e aprendizagem decorrente dessa forma de conceber a prática curricular precisa se basear na interação entre todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, em busca de compreensões críticas sobre uma realidade específica que requer transformações, e que pesquisam, constroem conhecimentos, planejam, registram, avaliam e realizam as práticas pedagógicas.

O ato de planejar a organização, a implementação e o acompanhamento dos diferentes processos, com a participação efetiva da comunidade, tornam-se condição básica para a realização de uma gestão voltada para a garantia de processos pedagógicos efetivos na escola.

A gestão escolar, dentre gestores, professores, comunidade escolar, com as suas atribuições, precisa criar na escola um ambiente estimulante, motivador, prazeroso, levando em conta a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, visando à melhoria nos processos educacionais. Comprometendo-se com os processos de aprendizagem, respeitando os ritmos e desenvolvimento de cada um e ao mesmo tempo elaborando e executando estratégias para que todos tenham oportunidades de desenvolver suas potencialidades

5 CONTEXTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A educação sofreu diversas mudanças, com muitas lutas, desde a Primeira Constituição, em 1824, até hoje, com inúmeras alterações nas leis de ensino. A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e suas posteriores mudanças indicam que, nos últimos anos, existiu abertura para mudanças e novos caminhos.

A Constituição Federal de 1988, seguido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e, posteriormente, a LDB, reconhece-se a Educação Infantil como integrante da Educação Básica e sua inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A inserção no FUNDEB indica diretamente uma maior preocupação com a formação de seus profissionais (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Em 1999, a Resolução CEB nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as DCNEI. Composta por quatro artigos, a referida Resolução apresentava diversos aspectos que deveriam orientar as instituições de Educação Infantil no que diz respeito à “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999). As DCNEI afirmavam a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1999). Depois de dez anos, essa importância foi reafirmada na elaboração das novas DCNEI, sendo, em 17 de dezembro de 2009, aprovadas na Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Essa aprovação destaca a relevância da observação das DCNEI na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras, revogando-se a Resolução CEB nº 01/1999.

Historicamente, tendo em consideração o contexto pedagógico e o fato das pesquisas sobre bebês em Escolas de Educação Infantil serem recentes e da mesma forma nas políticas públicas educacionais só abarcam os bebês há pouco tempo. Com a Constituição de 1988, configurou-se como direito da criança, dever do Estado, promovendo a ampliação do acesso das crianças pequenas aos espaços educativos. Então, os bebês começam a aparecer no cenário educacional.

A partir dessa constituição histórica da etapa da Educação Básica, temos muitos avanços e conquistas na Educação Infantil, percebemos que as crianças pequenas começam, recentemente, a ter um espaço. Nesse interim, Goldschmied e Jackson (2006, p. 13) advertem sobre os avanços dos cuidados com os bebês:

[...] apesar dos grandes avanços em nosso conhecimento acerca de como um bebê se desenvolve desde antes do seu nascimento até a maturidade, neste país estamos ainda longe de dar sério reconhecimento à importância dos primeiros anos de vida.

Infelizmente, os bebês estão, ainda, em minoria nas instituições de Educação Infantil e, conseqüentemente, por existirem poucos berçários, o que temos visto são turmas lotadas com professores angustiados ou às vezes com turmas sem professores formados para atuarem na Educação Infantil. Hoje, os bebês que estão em escolas de Educação Infantil estão nas turmas denominadas *berçário* – que se tornou o lócus de minha pesquisa. Tenho interesse em pesquisar: o que os bebês fazem no berçário? Os bebês possuem visibilidade nas práticas pedagógicas? Nos planejamentos das professoras?

Sabemos que o berçário precisa proporcionar experiências educativas, não podendo ser visto somente como um espaço *de cuidar*, somente de assistencialismo, mas um espaço rico que as potencialidades dos bebês sejam vistas, um espaço em que se sintam acolhidos. Assim, é preciso um espaço seguro, de descobertas e adequado para que a criança possa explorar, descobrir e imaginar.

Por isso, penso que todos os bebês precisam ter lugares nas práticas pedagógicas, que sejam visíveis e que essas práticas no berçário influenciam o desenvolvimento físico e intelectual, podendo determinar as experiências das infâncias dos bebês. Com isso, precisamos de práticas qualificadas para esses bebês que estão no berçário e que, para tanto, se requer professores capacitados, com olhar crítico voltado ao atendimento das demandas.

Todos os educadores que trabalham com o cuidado de crianças precisam entender a importância educacional de seu trabalho, para que as experiências das crianças pequenas, das quais eles cuidam, sejam não somente satisfatórias em si mesmas, mas promovam qualidades como curiosidade, criatividades, concentração e persistência em face de dificuldades, o que será útil a elas nos anos seguintes na escola (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 27).

A Educação Infantil precisa considerar a criança e a valorizar como ser histórico e social, pois sua prática supõe um saber e/ou um conhecer, e esse conhecer significa interferir na realidade, estar em um mundo em transformação e transformar-se simultaneamente. É um novo olhar para a infância e as crianças, que passam a ser vistas “como sujeitos sociais”. Vistas dessa forma, as crianças “são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, política e cultural” (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

A criança é capaz de produzir cultura e conhecimento, ser atuante no espaço em que está inserida, uma vez que são sujeitos sociais, influenciando o cotidiano social e a cultural. Essa concepção de Educação Infantil, descrita a partir do desenvolvimento de criança, reorganiza esse nível educacional, colocando-a como parte da Educação Básica. Nesse sentido, conforme Cohn (2005, p. 35):

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos.

Esse fragmento apresentado por Cohn (2005), proporciona-se um espaço significativo nas discussões educacionais. O tensionamento social vem envolvendo a reelaboração e produção de documentos, assim pelo Ministério da Educação (MEC), tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009d), Monitoramento dos Indicadores de Qualidade (2011), Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil (2006a), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009b), Critérios mínimos para atendimento em creche (2009a), Parâmetros básicos de infraestrutura (2006b) e Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outros.

Conforme citado por Barros (2008, p. 3), Miguel Daladier, em seu texto “Educação infantil: o que diz a legislação”, destaca que:

A Constituição (1988) reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação. Além de explicitar os princípios e normas inerentes à educação, a Constituição de 1988 albergou, em seu seio, normas de caráter universal,

verdadeiros vetores generalíssimos, os quais se aplicam ao processo educacional e, em particular, ao processo ensino-aprendizagem.

A LDB trouxe uma compreensão diferenciada de Educação Infantil, pois se preocupa com a formação dos profissionais, de preferência em Cursos de Pedagogia, e prevê caráter institucional, não sendo mais enfatizado apenas o cuidado, mas sua associação com a educação das crianças pequenas (BARBOSA, 2001).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, se dá em função do princípio da proteção integral à infância. Esse documento, em seu Art. 1º, dispõe da Lei sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Assim, em seu capítulo IV, expõe:

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, *assegurando-se-lhes*: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1990).

Essas políticas públicas de proteção, atendimento e acompanhamento da criança e adolescente dão amparo à criança e são de responsabilidade do poder público. Existe, ainda, um longo caminho a ser percorrido, mas pode-se dizer que avanços vêm ocorrendo e isso tem um valor significativo. Com isso, para nossos planejamentos, temos que levar em conta a criança e seus direitos.

Segundo as DCNEI (2009), a criança é um “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, 2010, p. 12).

Na Educação Infantil, essas crianças produzem e vivenciam a cultura, seja através das brincadeiras, seja através da fala, dos momentos nos diversos espaços;

portanto, o trabalho pedagógico deve se ocupar dessa cultura. Precisamos desenvolver momentos de qualidade, respeitando os direitos das crianças preconizados nos documentos, levando em conta as infâncias, o tempo e espaço da infância, e isso pensando nos processos educativos na infância, e não tendo a pretensão de ser uma etapa alfabetizadora ou preparatória para o processo de alfabetização.

Essas culturas de infância podem ser entendidas por um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares (CORSARO, 2011).

A relação dialógica e problematizadora na educação defendida por Freire (2002) parece que vai ao encontro do que Kramer (2006) afirma, visto que, nessa proposta, o trabalho pedagógico deve partir da realidade da criança, de seus conhecimentos e experiências, para ser mediado e instigado pelo professor, o educando construir um conhecimento novo. Conseguir realizar esse processo de mediação é um dos desafios dos professores e considerar a criança como sujeito histórico, em seu processo cultural, seria o primeiro passo desse desenvolvimento. A criança, a partir da LDB, passa a ser sujeito de direitos, sendo o acesso à Educação Infantil um deles.

Assim sendo, tendo em vista o que se estabelece nas Políticas Educacionais, essas visam a qualidade do ensino e essa qualidade está ligada a uma gestão democrática, pois se faz necessário buscar formas de incentivar a participação de todos, de modo a garantir seu compromisso político com as ideias de renovação democrática dos espaços e das práticas educacionais, para que se encontre a exata dimensão do debate crítico e a inserção dos espaços educacionais, como a escola, em um projeto de desenvolvimento da democracia em nosso país, buscando essa garantia do ensino de qualidade na Educação Infantil.

Percebe-se que muitas Políticas Públicas se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas. Nesse sentido, tem-se que as Políticas Públicas Educacionais estão diretamente ligadas à qualidade da educação oferecida ou à falta dela, e, conseqüentemente, a forma como a sociedade se organiza para implementá-las. As Políticas Públicas Educacionais são indutoras das práticas, sem as quais não é possível a construção de uma educação de qualidade.

Atualmente, como em outros momentos históricos, precisamos nos empenhar para construir uma educação de qualidade. A busca deve ser incessante; as DCNEI

podem ser entendidas e implementadas visando garantir o direito da educação de qualidade para todas as crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2009d). Dessa forma, as DCNEI e todo o trabalho que existiu para a sua construção e aprovação foram apenas o primeiro passo; outro processo é sua implementação na prática cotidiana, fazendo com que prevaleça o atendimento de qualidade para a criança e que ela seja valorizada como indivíduo, como ser humano, como cidadão de direitos desde o seu nascimento (BRASIL, 2009d).

Nesse momento, a política pública em discussão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, em seu bojo traz as discussões a partir das DCNEI, por estas serem a última normativa para esse nível da Educação Básica. Ambas evidenciam os direitos das crianças a acessar processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos e à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e meninas.

Então, com a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, promovemos mais um importante passo nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica, pois a mesma dá visibilidade aos bebês. Sabemos, todavia, que há muito a ser feito nessa etapa, levando em conta a vida da criança, suas infâncias e seus direitos.

Os bebês possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam diferentes linguagens, elaborando ideias e hipóteses, através de suas diversas potências imaginativas.

O Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), do qual fazem parte professores, pesquisadores, estudantes, conselheiros municipais e estaduais de educação, secretários de educação, movimentos de mulheres e interessados, ainda luta por promover uma Educação Infantil de qualidade, este que é um movimento social.

A partir dos princípios e objetivos já anunciados nas DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular descreve seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser

garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escolas: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar-se e conhecer (BRASIL, 2017).

O arranjo curricular proposto na definição da BNCC para a Educação Infantil está fundamentado nos campos de experiências a serem oferecidas, preparadas, efetivadas com as crianças, de forma a garantir a elas esses direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017).

A proposta permeada pelos campos de experiências visa a uma organização interdisciplinar por excelência, oferecendo às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo com ele articulados como uma rede, construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade. Preservando as especificidades das crianças de até cinco anos e onze meses, os Campos de Experiências sugeridos pela BNCC são: o eu, o outro, o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imagens; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

De fato, a implementação das DCNEI (2009d) precisa acontecer nas instituições de Educação Infantil, na escola em geral, pois é a política que norteia e necessita se materializar nas práticas cotidianas (BRASIL, 2009d). As DCNEI têm como ideal orientar a prática pedagógica, e a Educação Infantil precisa ter esse embasamento nas orientações (BRASIL, 2009d).

A intenção das políticas públicas atuais, voltadas para a educação, é promover a construção de uma sociedade que consiga, no mínimo, condições dignas de sobrevivência de seus cidadãos, pautadas na efetivação dos ideais de paz, de igualdade, de liberdade e de direitos humanos. Dessa forma, acredita-se que é necessário dialogar e ter clareza das políticas públicas que orientam a organização dessa etapa do sistema educacional, buscando a qualificação das práticas. Importante destacar que as práticas qualificadas no berçário envolvem um conjunto de ações, como o espaço que é oferecido aos bebês, o professor que atua no berçário e sua formação, e consigo as experimentações que são oferecidas neste tempo/espaço para proporcionar a autonomia do bebê. Estas ações, buscam um atendimento qualificado de berçário, tendo como elemento básico a imagem de bebê potente, observadora, investigativa, curiosa e criativa.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da

ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 35).

Esta intencionalidade das práticas pedagógicas, faz surgir o professor que colabora com as crianças a elaborarem hipóteses, formularem questões e encontrarem soluções. Também cabe ao professor, ser um pesquisador, observador atento e solidário, a quem as crianças o tenham como seu melhor companheiro, seu grande parceiro.

Nesse interim, “os movimentos da vida” precisam ser os próprios “movimentos do tempo/espaço” dos berçários, no sentido de conectar os bebês as experimentações sensoriais, subjetivas e cognitivas. Cabe ao professor entender como se dá o desenvolvimento infantil e planejar o seu dia a dia a partir das necessidades da criança. Então, quais as especificidades da prática pedagógica com os bebês em instituições de Educação Infantil? O berçário precisa ser um espaço em que as crianças tenham vontade de estar e diariamente instigadas a descobrir o mundo a seu redor, vinculadas às práticas docentes, que buscam compartilhar momentos prazerosos e mágicos para os bebês.

Nessas práticas, o olhar atento do docente precisa ser constantemente direcionado aos bebês e seus movimentos que, embora pareçam, muitas vezes simples, são necessárias as suas experiências de mexer, tocar, encher, errar e tentar de novo, tendo o docente como mediador dessas ações. As práticas pedagógicas desenvolvidas no berçário são ações docentes que precisam desafiar os limites, as descobertas e as novas sensações das crianças.

É necessária a mediação do docente no espaço, mas também são importantes as relações entre as crianças, isso se faz mister repensar o lugar da criança dentro da Educação Infantil, colocando-a como centro do planejamento para seu pleno desenvolvimento. Por isso, penso que é preciso que os professores que atuam na Educação Infantil sejam pedagogos capacitados, que procuram buscar a formação continuada e que, realmente, preocupem-se com o desenvolvimento integral das crianças, realizando momentos pedagógicos que buscam instigar o desejo dos bebês de agir sobre o mundo, organizando experiências essenciais, vivências ricas e de qualidade em que elas possam exercer o papel de protagonistas de suas ações. Fazendo, dessa maneira, com que o espaço do berçário seja um ambiente

estimulador, desafiador, acolhedor, afetivo, no qual tudo isso esteja articulado com as brincadeiras e interações, conforme os eixos da prática pedagógica (BRASIL, 2009d).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

As trocas e relações entre os bebês são importantes, pois nessas ações se descobrem, brincam, inventam juntos, exploram objetos e realizam trocas em situações de brincadeiras de faz de conta. Os docentes que atuam nesse espaço encantador precisam, em seus planejamentos e registros, preparar situações que favoreçam as interações sociais entre as crianças pequenas. Stambak (2011, p. 4) afirma que:

Cientes de que as condutas das crianças variam de acordo com o contexto em que atuam, nossa tarefa principal era definir as condições que favorecem as trocas entre as crianças, sobretudo aquelas que enriquecem tanto o domínio do mundo dos objetos como as relações interpessoais.

Por esse motivo, possibilitar um espaço/tempo de qualidade é necessário nas práticas pedagógicas, descentralizando sua ação educativa e o olhar para os bebês como foco do trabalho pedagógico. Para tanto, é preciso que o docente reconheça a criança, criando um laço afetivo e de confiança, havendo uma relação de cuidar e educar, dimensões que são essenciais para o berçário. Essa relação é importante para o bebê, já que são as suas primeiras impressões do mundo e seus primeiros contatos longe do vínculo familiar. Essas práticas pedagógicas se articulam com as necessidades dos bebês, do desenvolver-se integralmente, de rolar, de engatinhar, de andar, de correr, de explorar objetos, construindo, com isso, suas aprendizagens, as quais estão também relacionadas com a afetividade, pelo respeito à singularidade de cada bebê e sua cultura. Como expõe Barbosa (2010, p. 2):

Os bebês são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar.

Temos muitos desafios quanto à prática pedagógica do berçário, visto que a tarefa de ser professor exige comprometimento e reflexão. Com as Políticas Públicas Educacionais, e a cada reflexão que o professor faz, é preciso refletir sobre cada criança que há em sua turma, em suas peculiaridades, pois o planejamento é uma forma de concretizar tudo o que pensamos na organização pedagógica acerca do que fazer, como fazer e para quem fazer; esses são questionamentos inseparáveis da ação de planejar, fazendo uma reflexão da realidade daqueles educandos para quem está sendo planejado. Sobre planejamento, Segat (2009, p. 4) colabora:

A elaboração das atividades diárias do professor requer planejamento, sistematização, intencionalidade, observação e reflexão-crítica. Essa organização precisa ser cuidadosamente pensada, planejada e sistematizada, possibilitando atender às necessidades de expressão, descoberta, afeto, segurança, exploração, experimentação, e a apreensão de novos conhecimentos da maneira mais variada possível, viabilizando um ambiente repleto de experiências desafiadoras, estimulantes e colaborativas entre os alunos e entre estes e o professor.

A ação de planejar na Educação Infantil exerce um papel importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as crianças. Sendo as DCNEI o documento norteador das práticas, o planejamento necessita ser construído a partir de seus eixos norteadores, assim como temos que ter a preocupação de considerar a criança no momento da construção do planejamento da prática pedagógica (BRASIL, 2009d). Libâneo (1994, p. 222) destaca que o planejamento:

[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar-objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

A Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, pois além do conhecimento, promove a interação, a convivência com os diferentes sujeitos. Ao planejar a prática pedagógica requer um processo de reflexão, traçando metas, objetivos, a intencionalidade da prática docente, a qual requer a capacidade de projetar e antecipar uma ação com propósito, visando o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se, portanto, de construir uma prática voltada às necessidades das crianças, levando em conta o tempo, o ser criança e a infância.

Ostetto (1992, p. 2) deixa claro que:

Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.

Esse olhar sobre o planejamento é muito importante ao se tratar de criança e infância, pois a infância além de muitas outras coisas, é palco para o faz de conta. As crianças se remetem ao cotidiano que vivenciam e presenciam para criar brincadeiras; personalidades são desenvolvidas, sentidos são aguçados, amizades são feitas, concepções são construídas. É o legítimo tempo de experimentar, de fazer, de sentir-se à vontade.

Para Kramer (2006, p. 13), “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. As experiências vivenciadas na primeira infância são essenciais e decisivas para o desenvolvimento e formação do indivíduo, momento no qual devemos refletir minuciosamente sobre o direito à educação, ao lazer, às brincadeiras, à socialização, à interação, à aprendizagem, práticas consideradas indispensáveis nessa etapa da vida. Atualmente, a infância é percebida como um período importante no desenvolvimento infantil, que teve seu conceito historicamente construído. Nesse sentido, a infância deve ser pensada como um momento de desenvolvimento, que possui suas características, levando em conta suas especificidades culturais, em que o brincar deve ser ligado às ações da criança, a qual possui o direito à educação, ao seu pleno desenvolvimento e à proteção. O processo de aprendizagem está ligado ao

meio social em que a criança vive, e é nesse meio que ela vivenciará trocas de experiências e aprendizagem ricas em afetividade e descobertas.

Atualmente, as pesquisas e estudos realizados têm contribuído para a construção do conceito de infância e criança, proporcionando contribuições significativas junto aos professores da Educação Infantil e apontando uma visão sobre a criança e a infância, com o objetivo de uma educação de qualidade. A escola precisa propiciar à criança o acesso ao conhecimento, respeitando sua infância, suas características e especificidades que lhes são inerentes, ou seja, a escola precisa fazer sentido para a criança, para que ela conceba esse espaço como lugar de plenas realizações, levando em conta o prazer de estar neste espaço.

Como contemplado nas DCNEI, os eixos norteadores da prática pedagógica são as interações e brincadeiras. O brincar para a criança pode ser entendido como tentativa de imitar aquilo que, em algum momento, as crianças viram ou presenciaram (BRASIL, 2009d). São também possibilidades para a criança inventar, criar, experimentar e, fundamentalmente, aprender. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais, com os quais brinca. Seus conhecimentos partem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão. As fontes de seus conhecimentos são múltiplas, mas esses encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disso e generalizando para outras situações. As brincadeiras na Escola de Educação Infantil devem ser diárias, potencializando a ampliação de aprendizagens, através das vivências, de novas brincadeiras tornam-se possíveis e, assim, novas aprendizagens também.

A brincadeira é de fundamental importância para a infância; o desenvolvimento de cada criança precisa do brincar, pois, por meio do lúdico, a criança produz significados, explorando o mundo com o imaginário e, conseqüentemente, o lúdico desenvolve o indivíduo, ajudando no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Como já citado, as DCNEI, no artigo 9º, fixam os eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil entre as interações e as brincadeiras, ficando explícita a necessidade da brincadeira no universo infantil, inclusive no mundo escolar

e na interação com os demais. Isso, por conseguinte, proporcionará os meios para que a criança se expresse, sinta, se mova e descubra seu ambiente (BRASIL, 2009d).

As experiências vivenciadas na primeira infância são essenciais e decisivas para o desenvolvimento e formação do indivíduo, momento no qual devemos refletir minuciosamente sobre o direito à educação, ao lazer, às brincadeiras, à socialização, à interação, à aprendizagem, que se consideram práticas indispensáveis nessa etapa da vida. Atualmente, a infância é percebida como um período importante no desenvolvimento infantil, tendo seu conceito historicamente construído. Nesse sentido, é no tempo da infância que a criança vive um intenso processo de desenvolvimento intelectual, físico e afetivo, levando em conta suas especificidades culturais.

A ação de planejar é um ponto de partida para a prática pedagógica, a qual deve conter as ações que serão implementadas com as crianças, buscando ter como parâmetro o desenvolvimento integral das crianças, buscando saberes, construindo conhecimentos e saberes acerca do contexto educativo, bem como as ações que serão realizadas.

Percebe-se que ainda é preciso aprofundar aspectos relativos ao sentido do que é a ação no berçário, considerando que tal planejamento o bebê precisa ser o foco, lembrando-se dos eixos norteadores da Educação Infantil, sendo um deles a brincadeira. Para tanto, o brincar deve ser contemplado e valorizado nas ações educativas, buscando aproximações entre os interesses das crianças e o que é previsto como direito de aprendizagem contemplando a curiosidade, as necessidades percebidas da turma, oferecendo a possibilidade de experiências que envolvam criatividade, imaginação, expressão e interação das crianças.

Com isso, percebe-se a relevância de se conhecer os documentos que organizam a educação infantil para que se possa garantir uma educação de qualidade para as crianças pequenas, buscando cada vez mais sua valorização no espaço social, como sujeitos ativos, criativos e potentes.

- Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios fundamentais e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a

elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

- Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010, p. 11).

Sabe-se que a prática pedagógica precisa ter como foco a criança, porém a prática do professor também sofre influência de diferentes fatores, como, por exemplo, as condições de trabalho, a remuneração, as políticas públicas, as políticas e orientações de governo, que intervêm na atuação do professor, nem sempre de forma benéfica.

Tendo-se como problemática desta pesquisa “quais as relações construídas pelas professoras entre o que está proposto no PPP da escola e no planejamento das práticas pedagógicas das professoras de Berçário de três escolas privadas da região leste de Santa Maria/RS”?

Sabe-se que as práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica se referem ao currículo como um conjunto de práticas que devem articular os saberes e experiências das crianças com os conhecimentos, para promover seu desenvolvimento integral.

As propostas pedagógicas, segundo as DCNEI, devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo 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 convivência e à interação com outras crianças, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009d).

Talvez possamos nos questionar: será que as Instituições de Educação Infantil estão levando em consideração esses eixos para a organização do trabalho Pedagógico? O projeto Político Pedagógico é contemplado nas práticas das professoras? Como pensar em documentos que valorizam e que estejam em consonância com as práticas? Os direitos das crianças, os quais constam nos documentos, são contemplados nas práticas? Como os documentos podem qualificar as práticas?

É importante entender a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica fundamental para o desenvolvimento da criança, em que o professor tem o papel de mediar a aprendizagem. Essa mediação é importante e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar deve estar presente. Então, é preciso que os profissionais

reflitam sobre suas práticas, considerando as relações interpessoais com um olhar sensível, tal como citado no início do texto, considerando o educar e o cuidar como elementos indispensáveis e inseparáveis. Dessa maneira, faz-se necessária uma organização do tempo e do espaço nas instituições e no planejamento, para que o cuidar, o educar e o brincar não se separem. Diante disso, a afetividade precisa perpassar todos os tempos e espaços, tornam-se visíveis proporcionando à criança um ambiente em que se sinta segura, ao mesmo tempo em que vivencia um lugar com uma educação de qualidade.

Nesse contexto, Oliveira (1992, p. 48), argumenta que:

A atividade educativa da creche também inclui o que passa de troca afetiva entre adultos e crianças, durante o banho, as refeições no horário de entrada e com outras situações. O educador e o bebê interagindo enquanto está tomando banho ou as crianças conversando durante o almoço, estão trocando experiências e significado ampliando o seu repertório de ações.

Montenegro (2000) afirma ainda que o cuidado é um dos elementos importantes da Educação Infantil, para o qual se faz necessária uma maior atenção quando se trata da formação de professores para o trabalho com crianças pequenas.

De acordo com o mesmo autor, o professor é o mediador entre a criança e o conhecimento, o que faz questionar a importância da formação continuada das professoras de Educação Infantil, indagando que tipos de formação estão recebendo e de que forma estão sendo repassados esses conhecimentos (MONTENEGRO, 2000).

Assim sendo, os professores que atuam na Educação Infantil precisam articular seus planejamentos, de forma indissociável, ao cuidar e ao educar, lembrando que a perspectiva adotada para a Educação Infantil são as interações e brincadeiras.

Kramer (2005) afirma que não é possível educar sem cuidar. Além disso, a autora discute alguns conflitos encontrados por professoras na Educação Infantil ao terem que cuidar e educar, em que algumas se sentem desvalorizadas ao realizarem tarefas relacionadas ao cuidar, enquanto outras acreditam que cuidar e educar na Educação Infantil são indissociáveis.

Nesse aspecto, Barbosa e Horn (2001, p. 70) afirmam que:

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma

como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Kramer (2005, p. 82) expõe que:

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

Dessa maneira, o professor deve atender às reais necessidades das crianças, contemplando o cuidar e o educar em sua prática como ações indissociáveis, fazendo de cada momento de cuidado um momento educativo e lúdico, buscando a educação de qualidade.

Com isso, a almejada qualidade da Educação Infantil está intimamente ligada ao ser professor: minha visão de educação, de criança, de infância e de docência. Ser professor não é apenas estar na escola, cumprir horários, realizar atividades sem estar refletindo sobre elas, mas, sim, ter comprometimento, profissionalismo e estar em constante formação.

O documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil”, do Ministério da Educação, quanto à qualidade na Educação Infantil, está em consonância com o papel do Ministério da Educação (MEC) como indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação (BRASIL, 2006a). A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresenta o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volumes 1 e 2”.

As publicações contêm 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.

Precisamos acreditar que é por meio da educação de qualidade que realmente teremos mudanças efetivas de comportamento, formação de cidadãos conscientes, capazes de transformar a sociedade e não apenas adaptar-se a ela. Os referenciais

teóricos do campo nos fazem acreditar que o caminho para uma educação de qualidade é o olhar atento sobre as crianças e suas infâncias, atentar à criança como produtora de cultura, agente ativo em suas relações e ver que há diferentes infâncias e pensar sobre elas em nossas práticas na Educação Infantil.

Por fim, compreender que o universo dos bebês tem tempos/espços e organizações que lhes são peculiares a esse universo tão particular é compromisso e responsabilidade que precisam ser compartilhadas por todos e abarcados nas políticas públicas educacionais e na organização e implementação das propostas curriculares.

6 EM BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como foco discutir sobre os princípios orientadores das práticas na Educação Infantil, a qual é a temática de pesquisa, e que tem sido objeto de estudo para professores e pesquisadores em busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil.

O Projeto Político Pedagógico é um documento obrigatório balizador da prática que será desenvolvida na escola, o orientador das práticas pedagógicas. A LDB possui como eixo principal a flexibilidade, por meio da qual se proporciona autonomia às escolas, cabendo aos gestores escolares estabelecer as diretrizes das ações, a partir do planejamento e elaboração/reelaboração coletiva do PPP e descentralização de ações, bem como promover as articulações entre o pedagógico, o político, o financeiro e o administrativo (BRASIL, 1996). Entretanto, eu como professora da Educação Infantil, posso dizer que em minha vivência o Projeto Político Pedagógico não é utilizado, e muitas vezes nós, professoras, nem conhecemos esse documento.

Veiga, com seu texto “Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva”, de 1998, traz que a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva é importante que se fortaleçam as relações entre a escola e as crianças; para isso é fundamental que o contexto escolar assuma suas responsabilidades na construção do PPP, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa. Para que essa construção social ocorra é indispensável a reflexão sobre os princípios norteadores e elementos básicos da organização do trabalho pedagógico, tão necessários para a criação de um documento orientador das práticas, que dialogue com o contexto.

Historicamente, estudos dizem que o Projeto Político Pedagógico é um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar à escola condições de planejar, buscar meios e reunir pessoas e recursos para a efetivação desse projeto.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 1998, p. 2).

Mas será que, de fato, precisamos do projeto nos moldes atuais? O currículo precisa ser discutido, buscando as mudanças e reconstruções que sejam em prol da escola. Mas por que, muitas vezes, isso não acontece nas escolas? Por que não criarmos outra forma de organizar a prática?

Gimeno Sacristán (2000, p. 201) afirma que:

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.

O currículo é um processo de reflexão buscando melhoria em prol de nossas práticas; com isso, cabe citar que o processo de ensino é uma construção, ou seja, a epistemologia do currículo está relacionada à prática, ao norteamento da práxis. Portanto, temos muito para pensar, investigar e discutir, refletir sobre o tema “currículo” e suas indagações, começando por pequenas atitudes, por nossas práticas e ações no espaço educativo, tornando esse um espaço de pesquisa deste ambiente, no qual o currículo é algo fundamental para a qualidade deste ambiente.

Pensar em um documento coletivo com os sujeitos envolvidos na prática, com certeza será uma tarefa complexa, mas é preciso pensar em eixos para os que buscam construir um documento coletivo de educação transformadora nas escolas, que efetivamente influencie na prática. Assim, acredito que o objetivo da pesquisa é compreender as relações entre o PPP e as práticas pedagógicas das professoras de Berçário de três escolas privadas da região leste de Santa Maria/RS, com vistas a refletir acerca da construção de um instrumento de (re)elaboração da prática pedagógica que vai em consonância com o que é proposto na pesquisa.

Desse modo, é somente com gestão de forma coletiva que seremos capazes de oferecer uma escola de qualidade para todos. Portanto, importante pensar e propor um documento que abrangerá o norteamento das práticas levando em conta a construção participativa, considerando as especificidades de infância, as reflexões dos sujeitos envolvidos no processo, afinal, estamos tratando de crianças e suas infâncias.

É importante dizer que esse processo de construção se constitui em um processo que causa incômodo, pois, muitas vezes, não temos tempo para planejamentos, não há horários para diálogos entre professoras. Entendo que, devido

às organizações ou até mesmo pela correria em que vivemos, são raros os momentos em que há uma coletividade na escola. Entretanto, penso que há situações em que é preciso pensar e refletir sobre a construção conjunta de um documento, pois são desafios e possibilidades para aprimorar nossa prática enquanto professoras da Educação Infantil.

Promover uma gestão educacional democrática e participativa envolve responsabilidades, tanto no processo de tomada de decisão quanto nos vários segmentos do sistema educacional. Por isso, “o processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa” (LÜCK, 2009, p. 98).

Ao criarmos uma ligação com a escola, associamos o conceito de gestão ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, estabelecendo a participação de todos os envolvidos nas decisões necessárias para que os resultados educacionais se tornem cada vez mais efetivos e significativos. Isso enfatiza uma necessidade de interligar todos, pela lógica de que uma parceria conjunta de ações ganha mais força para proporcionar resultados positivos.

Por isso, acredito que este projeto de pesquisa possibilitará construir conhecimento na interlocução com os sujeitos em seus processos formativos, pautados nas reflexões e diálogos da pesquisa, em que, talvez, o desafio não esteja em olhar o Projeto Político Pedagógico, mas, sim, pensar em inovações, pensar em outro modelo que não está pronto.

6.1 RESGATE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO BRASIL

O Projeto Político Pedagógico surgiu, no Brasil, no final da década de 1980, como uma reação ao longo período de “ditadura político-educacional”, época em que os governos de oposição, aos poucos, foram delineando uma política educacional contrária à que fora imposta pelos governos militares. Durante os longos anos de ditadura, o planejamento da Educação era centralizado, cheio de obrigações e padronizações que faziam das escolas meras cumpridoras de legislação. Foi na Constituição de 1988 que se concretizou a luta pela gestão democrática da escola pública, que surgiu em reação à política de centralização. Outro fator que ajudou bastante foi o fato de a escola estar passando, nessa época, por sua primeira grande

experiência de diversidade cultural, pois passou a receber populações antes excluídas das escolas públicas. Sua determinação só ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96.

Esse foi um momento importante no processo de construção das políticas públicas que legitimaram a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas brasileiras, por meio da LDB nº 9394/96. Na redação da lei fica clara a necessidade de o Estado delegar aos estados e municípios a construção de seus projetos político pedagógicos, legitimados na LDB nº 9394/96 Art. 12^o. Esse artigo define, entre outras atribuições, que aos estabelecimentos de ensino cabe “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Compreende-se a partir do exposto o caráter descentralizador e de viés democrático da ação do Estado.

A proposta pedagógica nas escolas precisa ser fundamentada nas Políticas Públicas da etapa; assim, a construção coletiva elaborada e executada em equipe, a partir de diálogos e formações, estaremos buscando qualidade no ensino para as crianças, levando em conta, para as práticas pedagógicas, os objetivos e os momentos desenvolvidos, podendo ser alterados na medida em que se desencadeiem, dado que o planejamento precisa ser flexível de acordo com as crianças e suas infâncias.

6.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A DCNEI (2009) E A BNCC (2017) E A FORÇA DA VISIBILIDADE DOS BEBÊS

Como já mencionado, além do Projeto Político Pedagógico, existem políticas que amparam as práticas nas escolas, e é exatamente acerca deste contexto que se quer discutir, com o propósito de melhor compreender as circunstâncias nas quais nossas práticas pedagógicas se concretizam ganhando força por vezes em ações espontâneas e individualizadas.

Essa reflexão se faz necessária nas instituições entre docentes e gestão, discutindo-se documentos, tais como o Projeto Político Pedagógico, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009d) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), para que, assim, tenhamos, ao pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a criança como foco.

Essa orientação consta nas Diretrizes de 2009. Barbosa e Horn (2001, p. 40), ao escreverem sobre a pedagogia de projetos, referem que o trabalho pedagógico

“[...] precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo”. Assim, o professor e a criança compartilham a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando à criança um lugar ativo e não somente passivo na realidade educacional em que se dá seu desenvolvimento.

Acredito, ainda, que para se ter qualidade da educação infantil é preciso pensar principalmente na qualidade de atendimento às crianças – atender, cuidar, educar, brincar, essas são marcas que vamos deixar nas crianças, e elas são o objetivo na Educação Infantil.

As DCNEI legitimam essa visão ou concepção da criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2009d). O documento faz isso em seu Art. 4º, ao apontar que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009d, p. 1).

Desse modo, podemos dizer que a criança passa de mera receptora de conhecimentos a produtora de conhecimentos, o que é reafirmado por Barbosa (2009), uma importante pesquisadora da área que aborda as culturas infantis - aquelas originadas das ações e interações das crianças -, e ainda se constrói o conceito de infância como categoria geracional.

O documento orientador das práticas na Educação Infantil deve levar em consideração o tempo e espaço de cada criança no ambiente educativo, respeitando a singularidade dos sujeitos. Outrossim, o planejamento precisa levar em conta tais considerações, pois cada um aprende de maneira diferente, a partir dos diversos aspectos que podem ser explorados. Nós, educadores, temos que saber que cada criança é diferente, pensa e age diferente e, nessa diferença, pode encontrar significado através de diferentes oportunidades - quando oferecidas. Sua individualidade, suas necessidades e seus tempos devem ser levados em consideração ao discutirmos a questão da qualidade da Educação Infantil.

As DCNEI se constituem em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir a partir da implementação de práticas educativas

de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras, e traz como proposta uma contribuição às políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009d).

De acordo com as DCNEI, os objetivos da proposta pedagógica são:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve 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 (BRASIL, 2009d, p. 18).

Para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos.

A Base Nacional Comum Curricular nos traz a visibilidade dos bebês na Educação Infantil, a mesma teve problemas devidos as circunstâncias políticas, mas demos um grande passo aos bebês, sendo vistos nas suas singularidades, ganhando visibilidade e força na Educação Infantil, assim a mesma nos traz problematizações dentro dos Campos de Experiência da Educação Infantil, em que esta deriva das DCNEI (2009d). A BNCC vem de um processo longo, fruto de décadas de programas educacionais, que foram refeitos e reorganizados.

A partir dos princípios e objetivos já anunciados nas DCNEI, na Educação Infantil se considera que seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escola:

- a) **CONVIVER** democraticamente com outras crianças e adultos, utilizando e produzindo diversas linguagens, ampliando gradativamente o conhecimento, o relacionamento e o respeito à natureza, à cultura, à sociedade e às singularidades e diferenças entre as pessoas;
- b) **BRINCAR** cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo e recriando a cultura infantil, acessando o patrimônio cultural, social e científico e ampliando suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;

- c) **PARTICIPAR** com protagonismo de todo o processo educacional vivido na instituição de educação infantil, tanto nas atividades recorrentes da vida cotidiana como na realização e avaliação das atividades propostas, na escolha das brincadeiras, dos materiais, dos ambientes etc., apropriando-se ativamente de práticas sociais, linguagens e conhecimentos de sua cultura;
- d) **EXPLORAR** movimentos e gestos, sons, palavras, histórias, linguagens artísticas, materiais, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico;
- e) **COMUNICAR**, por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registro de vivências etc.;
- f) **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (gênero, religião, grupo étnico racial etc.) nas diversas interações e brincadeiras que vivencia na unidade de educação infantil (BRASIL, 2017, p. 34).

Os Campos de Experiência são explorados a partir dos interesses das crianças. Assim, colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, que emergem das observações, dos questionamentos, das investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as.

Nesse interim, podemos dizer que os bebês ganham visibilidade e força na BNCC (2017), portanto as práticas do berçário são olhadas com foco. Partindo disso, os bebês precisam ser vistos nas práticas pedagógicas como sujeitos que, desde muito pequenos, se comunicam, expressam seus sentimentos, produzem cultura nos contextos sociais (BRASIL, 2017).

Nessa direção, Rinaldi (1999, p. 114) afirma que as crianças “[...] têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se”. A partir disso, é possível comunicar a relevância de se olhar para o bebê no cotidiano dos berçários com todo o seu potencial e especificidade a partir de suas infinitas potencialidades. Com isso, é primordial às práticas pedagógicas estejam preocupadas em oferecer tempos e espaços seguros e viabilizados para rolar, engatinhar, andar, correr, explorar materiais e espaços, tendo suas aprendizagens viabilizadas e valorizadas.

Os lugares dos bebês nas práticas pedagógicas precisam ser visíveis nos planejamentos, registros, nas ações educativas, destarte, na proposta pedagógica da professora do berçário enfatizando suas culturas e descobertas, a partir das quais os bebês possam criar e produzir novas experiências e aprendizagens.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 35).

É importante destacar que trabalhar com os bebês é desafiar-se também, é ter a postura de pesquisador do universo dos bebês, de suas culturas, necessidades, interesses e saberes, isso com sentimentos de afeto e carinho contemplados nas práticas pedagógicas. Além disso, cabe à professora planejar, observar, registrar e acompanhar, para potencializar espaços nos quais as crianças investigam e descobrem o mundo.

destacando conceitos “mais” relevantes que outros, nos causaram uma certa angústia as certezas das ações, ou dizendo de outra forma, dos elementos e discussões que deixamos em suspenso para priorizar outros.

Ao longo da pesquisa, venho refletindo sobre a gestão das diferentes escolas e como são pensadas de acordo, com as circunstâncias que definem e são definidas por seus sujeitos. Em uma das escolas da pesquisa há um movimento com formações por parte da gestão e isso, conseqüentemente, reflete nas práticas pedagógicas das professoras, já que o distanciamento da formação continuada da gestão é como um ponto que enfraquece e desarticula o trabalho das professoras. Conforme Libâneo (2013, p. 105):

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho e nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. [...] por sua vez, as outras três concepções têm, em comum, uma visão de gestão que se opõe a forma de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, a construção de relações sociais mais humanas e justas, a valorização do trabalho coletivo e participativo.

Assim sendo, é possível dizer que os processos das pessoas da gestão das escolas em busca de **formação** e qualificação profissional, são de alguma forma organizadores de movimentos que acontecem dentro da escola com as professoras, de trabalharem juntas, por exemplo, e isto reflete nos documentos orientadores, o PPP da escola.

No decorrer da pesquisa, observei que a gestão de uma das escolas está inserida em processo de formação continuada. No contexto de diálogo, ambas as professoras relatam que reflexões, estudos e diálogos são necessários para as práticas pedagógicas. Contudo, durante o diálogo, percebi como é importante que a gestão esteja em formação continuada, pois consegue movimentar a escola inteira. Uma das gestoras participa das formações no Curso de Aperfeiçoamento, Infâncias: Saberes e ação pedagógica na Educação Infantil, o qual tem por objetivo geral contribuir na formação de docentes e de gestores que atuam com crianças de 0 a 5

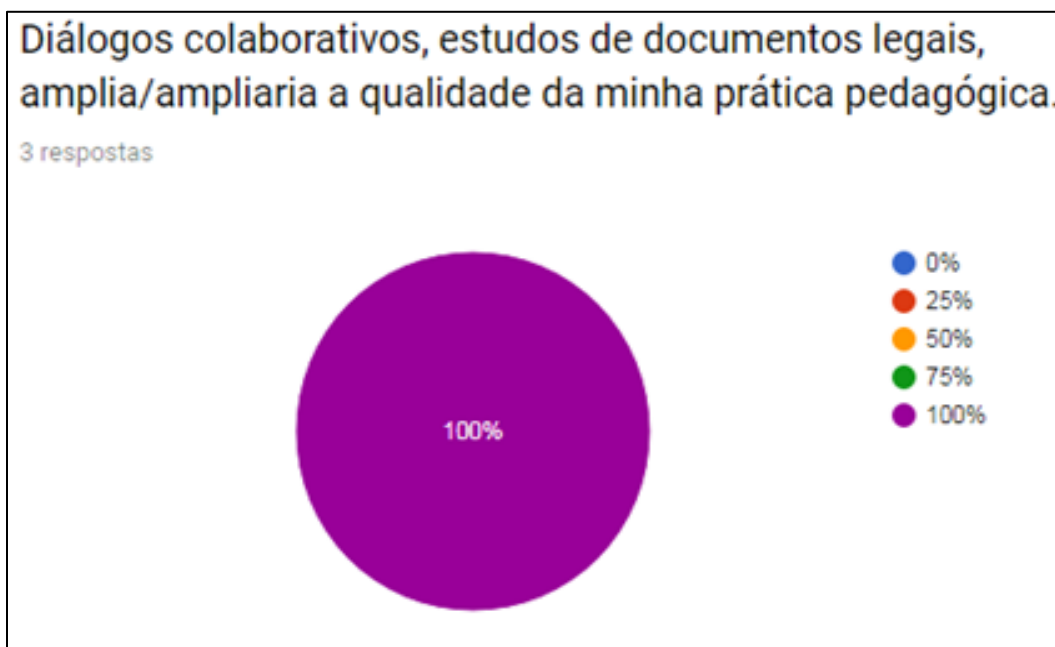
Durante o processo da pesquisa, as professoras relataram que é preciso formações, estudos, planejamentos, diálogos para conciliar com as práticas pedagógicas. Observa-se, dessa forma, a necessidade da formação em contextos. Logo esses movimentos geram, dentro da escola, a formação continuada contribuindo para a prática, como diz a professora A: *“tornando-me mais capacitada para ponderar sobre todos os aspectos pedagógicos, além de propor estratégias para sanar as dificuldades e mudanças significativas em toda a comunidade escolar”*.

A formação continuada busca e transforma espaços que abrem o diálogo, a reflexão e a colaboração, assim se faz necessário estes processos formativos em contextos da Educação Infantil.

Conforme a professora C, *“a formação continuada contribui para a prática, pois proporciona novas experiências e troca de ideias e que é necessário a atualização contínua”*.

O gráfico obtido na pesquisa mostra quanto as professoras acham importantes os estudos e diálogos colaborativos na escola para qualificar a prática.

Figura 7 - Diálogos colaborativos conciliando na prática pedagógica



Fonte: A autora (2019).

As respostas e diálogos com as professoras trazem a formação ligada ao PPP, que é preciso ter formações para também relacionar com o Projeto Político

Pedagógico, visto que a formação continuada desenvolvida em coletividade nas escolas faz com que os processos envolvidos nesses contextos sejam através do diálogo em busca dos princípios que qualificam a prática pedagógica.

Então, como professora em uma dessas escolas, reflito a importância de formação no contexto, nossas angústias, demandas precisam ser dialogadas entre colegas, por isso Formosinho (2009, p. 56) nos diz,

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

A formação pode potencializar nossa prática, articulando estudo, reflexão e planejamento.

Vários elementos são importantes para qualificar a prática pedagógica, mas o estudo e pesquisas são elementos principais para uma boa qualificação (Professora B).

Práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos entre outras (Professora C).

As formações com os diálogos podem potencializar e dão forças à prática docente, conforme Freire (1997, p. 44):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Infelizmente há também gestão que não propicia estas oportunidades de formações nas escolas e também não valorizam a formação continuada, não correlacionando a formação em contexto e continuada para a qualidade das práticas na escola, podemos dizer que esta gestão se caracteriza como “Imóvel”, que não gera movimentos na escola e a comunidade escolar.

Como instrumento articulador dessas formações, **o Projeto Político Pedagógico**, o documento orientador das práticas pedagógicas, deveria estar nos diálogos e realizando as orientações de acordo com o plano orientador, conforme a resposta da professora sobre o PPP:

Os pontos fortes: o cotidiano do aluno e suas especificidades e o diálogo com a comunidade, são pontos considerados importantes no PPP; os pontos fracos: o PPP não é discutido, por isso, alguns pontos podem ser esquecidos e até mesmo ultrapassados (Professora A).



Nuvem de palavras Gestão “Imóvel”

No decorrer da pesquisa, percebi que as professoras julgam o Projeto Político Pedagógico de sua escola como um documento importante, entretanto somente uma das professoras falou que participou da construção. Este é um cenário estranho, uma vez que é consenso que precisamos, nas escolas, discutir sobre o documento orientador das práticas para que seja consolidado realmente nas práticas pedagógicas cotidianas.

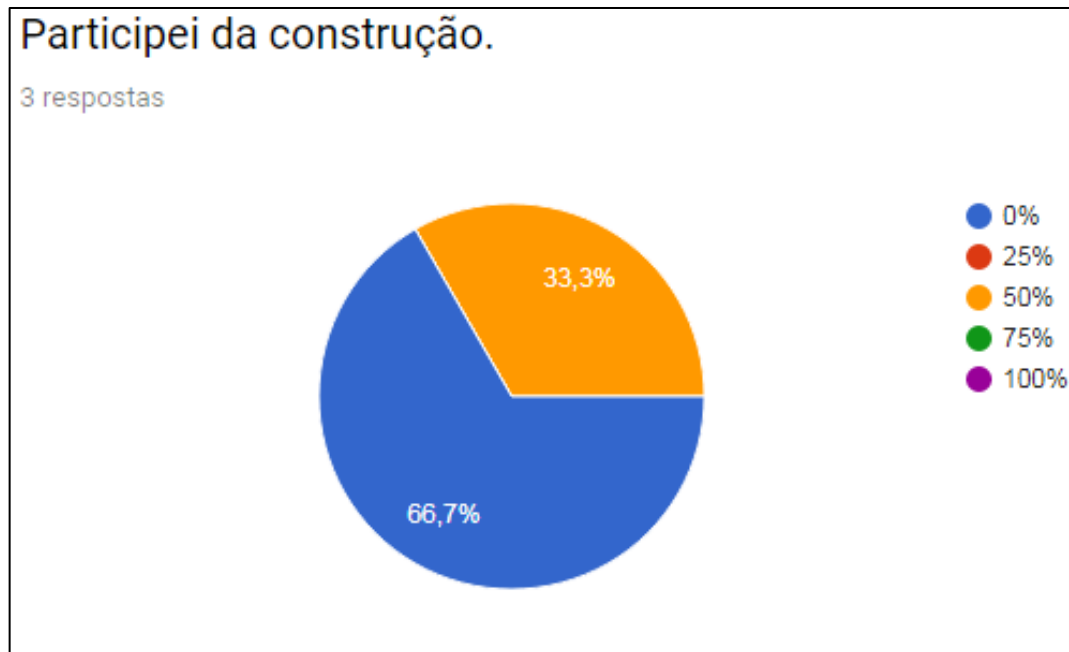
Ainda, sobre o PPP, ambas as professoras falam que as especificidades das crianças de 0 a 3 anos são contempladas no documento, porém o planejamento não está embasado no documento orientador.

Então pergunto-me será que se tivéssemos diálogos sobre o PPP dentro das formações em escolas, os planejamentos estariam interligados com o mesmo? Já que as professoras o colocam como documento importante.

Sabemos que, no contexto da gestão democrática, o PPP constitui um dos elementos fundamentais para o seu exercício; ainda, se sabe que não é tarefa fácil, não se faz pela vontade de poucos, nem adquire vida sem que todos se responsabilizem por mantê-lo ativo. “Precisa de cuidado permanente, de visibilidade plena e compromisso de todos, os quais se tornam corresponsáveis por sua

implantação e acompanhamento, superando o imobilismo e favorecendo a mudança” (FILIPOUSKI; SCHAFFER, 2005, p. 33).

Figura 8 - A participação das professoras na construção do PPP



Fonte: A autora (2019).

Precisamos de diálogos, formações e discussões sobre estes documentos, em busca da tão almejada qualidade, contudo pensando também nas demandas das professoras, como a Professora A expõe:

Para qualificar a prática pedagógica é necessário, disposição pessoal, composição pedagógica, interposição profissional, proposição institucional, exposição pública. As reflexões entre os colegas, devem ser constantes. Elaboraria um questionário onde todos pudessem opinar sobre as práticas que desenvolvem. Também, levaria em consideração o nível de satisfação destes professores com o ambiente e sua profissão. Pois, os professores que se sentem valorizados e cuidados, tendem a exercer um lindo trabalho com seus alunos e comunidades (Professora A).

Dessa maneira, entrelaçando com o objetivo específico, investigar sobre os princípios norteadores das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas, as professoras elencam como elementos que constituem a prática pedagógica:

A rotina deve ser revista e modificada constantemente, o espaço físico precisa ser reconhecido como um elemento de aprendizagem, a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil (Professora A).

A prática pedagógica é constituída através do planejamento, organização, estudos e principalmente amor pela profissão, realizar o trabalho com amor e dedicação faz toda a diferença (Professora B).

Organizar e pensar atividades e intervenções realizadas que criem possibilidades ao desenvolvimento integral das crianças. Na Educação Infantil precisa ser integrado e organizado por objetivos, métodos, conteúdos, recursos e avaliação, mas deve ser flexível os registros, alterações que sejam dedicadas as necessidades específicas do grupo que não tenham aparecido antes (Professora C).

A organização das práticas pedagógicas é elaborada com os **planejamentos**, no entanto, as professoras trazem como fundamentação dos planejamentos:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Professora A).

Ao planejar primeiramente eu penso que objetivo quero atingir com as crianças e quais as habilidades necessitam ser desenvolvidas como ferramenta de pesquisa, uso a internet e livros (Professora B).

Livros, internet e artigos (Professora C).

Partindo disso, o planejamento também é um momento de reflexão para refletir criticamente e tecer relações com os referenciais estudados, buscando elementos que contribuam com a construção da prática, enfatizando a intencionalidade docente, a qual projeta a ação com propósito e visa o desenvolvimento das ações educativas.

O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagem” (OSTETTO, 2009, p. 14).

Nesse sentido, conforme Ostetto (2009), o planejamento precisa escutar as crianças, logo, a ação de planejar na Educação Infantil exerce um papel importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Portanto, a relação da criança no planejamento precisa ser ativa. Ainda, na concepção de educação problematizadora e libertadora, entendem que as relações necessitam estar centradas no diálogo e no respeito aos sujeitos, assim o planejamento potencializará o desenvolvimento da criança de sua capacidade de compreender e intervir no mundo.

Em vista disso, as temáticas: formação, Projeto Político Pedagógico, práticas pedagógicas e planejamento, para esta pesquisa, foram foco de intensa reflexão e estudos, buscando atender ao proposto com os objetivos da pesquisa e o que as professoras participantes trouxeram em destaque.

Compreender quais as relações construídas entre o que está proposto no Projeto Político Pedagógico da escola e o planejamento das práticas pedagógicas das professoras de Berçário de duas escolas privadas com autorização de funcionamento da região leste de Santa Maria/RS, foi muito importante, pois consegui abranger na pesquisa, além dos princípios que orientam as práticas das professoras, a dedicação das professoras e como a valorização deste profissional é parte imprescindível para a qualidade da Educação Infantil. Me reporto à fala da professora C: *“Gostaria de ser identificada e valorizada como uma profissional da educação que ama o que faz, pois tudo que é feito com amor e dedicação o retorno com certeza será positivo”*.

O que nos diz a professora é muito importante, mas cabe falar que não é somente o amor, precisamos lembrar que em nosso trabalho há o profissionalismo e a ética na profissão.

Se conseguíssemos estes processos formativos nas escolas, a reflexão crítica de nossos fazeres pedagógicos cotidianos, poderiam ser mais intensos e qualificadores para as práticas pedagógicas, contudo o Projeto Político Pedagógico precisa também estar em constantes mudanças de acordo com as professoras e crianças que estão na escola. Este documento abrange as orientações das práticas pedagógicas, assim precisa ser discutido, argumentado e refletido com o coletivo da escola, e relacionado com as políticas públicas em vigor.

Crescer como profissional, significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação (FREIRE, 2011).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao realizar este estudo, o principal objetivo deste estudo foi Compreender as relações construídas pelas professoras entre o que está proposto no Projeto Político Pedagógico da escola e o planejamento das práticas pedagógicas das professoras de berçário de duas escolas privadas da região leste de Santa Maria/RS, e os objetivos específicos foram considerados: Investigar quais são os princípios norteadores das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas; Identificar quais os entendimentos das professoras de berçário acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas; Viabilizar diálogos que possibilitem as professoras de berçário envolvidas na pesquisa participar da elaboração de um instrumento para organizar a prática pedagógica cotidiana; Promover espaços de reflexões acerca das práticas pedagógicas a partir de encontros dialógicos.

Vejo a necessidade em minha escola de continuarmos investindo em estratégias potencializadoras dos diálogos, com as professoras da escola e gestão, fazendo que se desenvolva, na rotina da escola, esses diálogos como formações para qualificar as práticas.

As materialidades da pesquisa foram questionários e diálogos colaborativos, estes me possibilitaram olhar sobre os processos de formações sobre as práticas pedagógicas em escolas privadas e também refletir sobre o documento orientador da

escola, o Projeto Político Pedagógico, o qual, durante o processo da pesquisa, não pretendi avaliar o mérito ou/e a qualidade da escrita do Projeto Político Pedagógico das escolas. Parto do princípio que o PPP é um documento importante para a escola, é um documento organizador e orientador das práticas pedagógicas e, a partir disso, busquei saber quais eram os elementos que organizavam ou dificultavam a partir do PPP a organização das práticas do dia a dia das professoras.

Como pesquisadora e professora de uma destas escolas de Educação Infantil, compreendi que mais definidor que o próprio PPP são os processos estabelecidos de vínculos que a gestão possibilita e estabelece com os documentos com essas professoras. O PPP está ligado à gestão, e assim discutir, elaborar, reelaborar e implementar este documento deveria fazer parte de nossa prática pedagógica, por isto é preciso movimento da gestão e conseqüentemente das professoras. Assim, o diálogo na escola faz parte do processo formativo, este então que é o título da minha pesquisa “Diálogos colaborativos acerca dos processos formativos docentes: As práticas pedagógicas no berçário”.

Este conjunto de ações em minha pesquisa me proporcionou também pensar sobre o professor como mediador, que deve ser valorizado, precisando de condições para este processo, a educação como construção do ser humano, que através do diálogo no contexto, a criança adquire uma relação com a escola como lugar de pertencimento, sendo um protagonista, ou seja, sujeito capaz de agir.

Por conseguinte, visando a garantia da qualidade no contexto escolar, as práticas precisam de reflexão e planejamento, gerando o processo formativo, dado que, quanto mais diálogo colaborativo, mais estamos indo em busca desta qualidade. A reflexão sobre a prática é necessária, com diálogos colaborativos, visto que é para qualificar o trabalho pedagógico, e com todo este conjunto, com certeza construiremos nossas aprendizagens projetando a qualidade.

A falta de momentos formativos dentro da instituição em que atuo, também me proporcionou olhar sobre formação continuada nos contextos infantis, para tanto, essas reflexões me possibilitaram pensar em seguir com propostas de diálogos na escola, como proposta metodológica para qualificar as práticas pedagógicas de professores em Educação Infantil, com isso, contribuindo com olhar sobre a importância de formações no contexto da Educação Infantil. Assim sendo, pretendo, após a conclusão da pesquisa, continuar buscando possibilidades de diálogos com as professoras da escola que atuo, para dentro da escola, contarmos com processos

formativos, e esses processos potencializam-se as práticas pedagógicas, buscando mudanças. De acordo com Pinazza (2014, p. 59):

[...] a concepção de uma formação que compreende o desenvolvimento profissional em uma perspectiva da mudança, mas da mudança da cultura das práticas institucionais; uma formação que esteja comprometida diretamente com a identificação e o esforço de transformação dos padrões de trabalho que regem as ações no interior das instituições e para além delas e, por conseguinte, definem os processos individuais e coletivos.

Por fim, espero, com este trabalho, contribuir com as reflexões e discussões acerca das práticas pedagógicas com bebês e dos documentos orientadores das práticas pedagógicas, compreendendo que estes bebês são sujeitos ativos no desenvolvimento de construção da ação pedagógica diariamente.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 p.43).

Ainda, pensar sobre como potencializar espaços e tempos nos quais as crianças vivenciem plenamente suas infâncias nos contextos coletivos de Educação Infantil afetuosos, criativos e potentes.

9 PRODUTO - PROTOCOLO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS DE DIÁLOGO/COLABORATIVO PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2), foi desenvolvida em duas escolas privadas com autorização de funcionamento do município de Santa Maria/RS, onde, em uma delas, sou professora.

Nesse sentido, a partir dos dados obtidos na pesquisa e os modos como foram coletados, foi possível pensar na proposição do “produto”, que foi se desenvolvendo ao longo da pesquisa como um processo de colaboração nos encaminhamentos do processo de pesquisa. Os possíveis diálogos docentes possibilitaram reflexões sobre o currículo da Educação Infantil, que é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças. Dessa forma, propus, a partir dos diálogos possibilitados pelos encontros dialógicos e dos questionários, instrumentos para pensar o processo de colaboração e os movimentos dos professores. Logo, este processo vivido com as professoras de berçário poderá ser também pensado com todas as professoras das escolas.

Desse processo, então, origina-se o produto da pesquisa “Protocolo Pedagógico de Formação Continuada: Estratégias de diálogo/colaborativo para práticas de Educação Infantil”, visto que foi elaborado pensando nas práticas pedagógicas, a partir de reflexões e posicionamentos dos sujeitos durante os diálogos que tivemos nas duas escolas. Essa proposta não é a construção de um novo Projeto Político Pedagógico, mas sim a tentativa de, a partir da compreensão das práticas cotidianas, elaborar um instrumento que ajude na reflexão crítica de nossos fazeres pedagógicos cotidianos, sistematizando e reorganizando alguns elementos dessas práticas.

Desse modo, neste “produto” do movimento de pesquisa, nomeado como “Protocolo Pedagógico de Formação Continuada: Estratégias de diálogo/colaborativo para práticas de Educação Infantil”, como na pesquisa, não tenho a pretensão de elaborar um modelo a ser seguido, mas sim criar possibilidades e propostas de reflexão com minhas colegas professoras da Educação Infantil e a gestão escolar. E, com isso, gerar movimentos na escola com diálogos colaborativos, bem como necessidade desses diálogos acerca dos processos formativos e identificando, também, a necessidade de reflexão, estudos e colaborações sobre os documentos

orientadores da prática, visto que a construção do documento da escola em que atuo, não houve colaboração das professoras que atuam.

Dentre esses diálogos, outros protocolos podem ser potencializados para qualificar as práticas e buscar novas e diferentes formas de experiências com as crianças. Diante disso, com esta proposta, também saberes e informações coletivas podem ser compartilhadas no grupo de professoras, buscando diversos caminhos. Para tanto, neste protocolo, também serão utilizados elementos que fazem parte do nosso cotidiano com crianças pequenas.

Este protocolo foi desenvolvido para ser o produto da pesquisa, logo, também se trata de um processo formativo oportuno, uma formação continuada para qualificar as práticas, onde minhas colegas possam colaborar e ser protagonistas do próprio estudo e pesquisa. Também, visa o desenvolvimento da prática, com o objetivo de subsidiar os diálogos, havendo construção, desconstrução, reflexão e qualificação das nossas práticas pedagógicas.

Este produto foi desenvolvido e ficará disponível na internet, em forma de blog (<https://escolamickeyhouse.blogspot.com>) (anexo G), com imagens, PPP da escola, links de vídeos, textos e disponibilização das Políticas Públicas Educacionais, como a DCNEI e a BNCC. Haverá, também, um espaço para as colegas escreverem sugestões para próximos encontros e demandas a serem discutidas. Sugiro que cada encontro possa contar com os seguintes itens:

❖ **Tema;**

❖ **Demandas (observação da realidade);**

❖ **Fundamentação teórica;**

❖ **Tópicos para os encontros;**

❖ **Encontros dialógicos**

```
graph LR; A[❖ Encontros dialógicos] --> B[Dinâmicos]; A --> C[Documentos orientadores/Políticas Públicas]; A --> D[Imagens]; A --> E[Excertos/citações];
```

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G. **Gestão pedagógica na educação infantil**. Goiânia: FE/UFG, 2001.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARROS, M. D. Educação infantil: o que diz a legislação. **Jusbrasil**, [S. l.], 12 nov. 2008. Disponível em: <https://fg.jusbrasil.com.br/noticias/168958/artigos-educacao-infantil-o-que-diz-a-legislacao>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios mínimos para atendimento em creche**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Monitoramento dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 abr. 2013.

_____. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 13 abr. 1999.

_____. Parecer CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 09 dez. 2009c.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009d.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FILIPOUSKI, A. M. R.; SHAFFER, N. O. Projeto político-pedagógico, documento de identidade da escola contemporânea. *In*: FILIPOUSKI, A. M. R. R.; MARCHI, D. M.; SCHAFFER, N. O. (Org.). **Teorias e fazeres na escolar em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 25-34.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1965.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006. p. 13-23.

_____. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2013.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2000.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa - algumas considerações. *In*: FARIAS, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. Rediscutindo a natureza do ensino. *In*: SOARES, M. B. *et al.* **Escola básica**. Campinas: Papyrus, Cedes, 1992. p. 63-69.

OSTETTO, L. E. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 177-193, 2009.

_____. **Planejamento na educação infantil... mais que a atividade. A criança em foco**. 1992. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69859-Planejamento-na-educacao-infantil-mais-que-a-atividade-a-crianca-em-foco.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PAULO FREIRE, o mentor da educação para a consciência. **Semeando Cultura e Educação**, São Paulo, 27 nov. 2014. Disponível em: <http://semeandoculturaeducacao2014.blogspot.com/2014/11/paulo-freire.html>. Acesso em: 19 ago. 2018.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 409f. Tese (Livre Docência em Educação Infantil) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

- RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-122.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTA MARIA. **Instituto de Planejamento de Santa Maria/RS**. 2019a. Disponível em: <http://iplan.santamaria.rs.gov.br/site/home>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- _____. Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. **Diário Oficial Municipal**: Santa Maria, RS, 21 nov. 2011.
- _____. **Secretaria de Município da Educação**. 2019b. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- SEGAT, T. C. **Apostila - Pedagogia Didática**. MEC – UAB, 2009.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SOUZA, Â. R. *et al.* **Gestão e avaliação da escola pública**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.
- SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.
- STAMBAK, M. *et al.* **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **A escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A - ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL AUTORIZADAS

Escolas Privadas de Educação Infantil Autorizadas

Relação de Escolas Privadas de Educação Infantil **autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM)** e que se encontram com a **documentação atualizada**.

- Escola de Educação Infantil **Sesi Educação** (Parecer 80/2018) – Avenida Maestro Roberto Barbosa Ribas nº 424 – Bairro Patronato. Telefone: 3220-5100
- Escola de Educação Infantil **Carinha de Anjo** (Parecer 81/2018) Rua José Manhago, 194 – Bairro Camobi. Telefone: 3217-7947
- Escola de Educação Infantil **Mickey House** (Parecer 82/2018) – Rua Vicente do Prado Lima nº 36 – Bairro Camobi. 3226-4633
- Escola de Educação Infantil **Estrela da Manhã** (Parecer 83/2018) Avenida Presidente Vargas nº 1741 – Bairro N. Sra. de Fátima. Telefone: 3027-6792
- Escola de Educação Infantil **Mamãe Coruja** (Parecer 93/2018) – Avenida Deputado Fernando Ferrari nº 1161 – Bairro Nossa Senhora de Lourdes. Telefone: 3222-0793 e 3027-2432
- Escolinha **Peter Pan** (Parecer 94/2018) – Rua Coronel Anibal Garcia Barão nº 87, Bairro N. Sra. das Dores. Telefone: 3223-2137
- Centro de Educação Infantil **Piaget** (Parecer 95/2018) - Rua Pinheiro Machado nº 2847 – Bairro Centro. Telefone: 3027-4444
- Escola de Educação Infantil **Doritos** (Parecer 95/2017) – Rua Bento Gonçalves nº400 – Bairro N. Sra. das Dores. Telefone: 2103-2828
- Escola **Estrelinhas Espaço Educativo** (Parecer 84/2017) - Rua Francisco Crossetti nº 36 – Bairro N. Sra. de Lourdes. Telefone: 3347-8805
- Centro de Educação Infantil **Imaginare** (Parecer 96/2018) – Rua dos Andradas nº 1368 – Centro. Telefone: 3028-4242
- Escola de Educação Infantil **Papo de Anjo** (Parecer 97/2018) – Rua Um nº170 - Camobi. Telefone: 3307.9707
- Escola de Educação Infantil **Jardim de Maria** (Parecer 98/2018) - Rua Padre Kentenich, nº 160 - Bairro Nossa Senhora das Dores. Telefone: 3222-5373
- Escola de Educação Infantil **Educarte** (Parecer 99/2018) - Avenida Presidente Vargas, nº 1925 - Bairro Nossa Senhora de Fátima. Telefone: 3217-6095
- Escola de Educação Infantil **Balão Mágico** (Parecer 100/2018) - Rua Benjamin Constant, nº 1065 - Centro. Telefone: 3027-5777
- Escola de Ensino Fundamental **Nossa Senhora da Providência** (Parecer 104/2018) – Rua Ernesto Beck nº 227 - bairro Centro. Telefone: 3021-1862.
- Escola de Educação Infantil **Eu Adoto Montessori** - Centro Educacional Ltda. (Parecer 101/2018) – Rodovia RST Km 240 nº 6020 - bairro Camobi. Telefone: 3219.4167
- Escola **Sítio Educari** - Centro Educacional Infantil. (Parecer 107/2018) Avenida Oy Pavão da Silva, nº 226 - Pé de Plátano. Telefone: 3307.6444

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (2º/2018).

ANEXO B - ARTIGO 37

Art. 37 [...] para o credenciamento e a autorização de funcionamento de escolas particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, a mantenedora deverá apresentar os seguintes documentos:

I – requerimento dirigido ao Presidente do Conselho Municipal de Educação solicitando credenciamento e autorização para o funcionamento da Instituição de educação infantil;

II – ter o imóvel em condições de oferta à educação infantil: a) se o imóvel for próprio, a escritura pública do terreno; b) se o imóvel for locado, o contrato de locação; c) certificado de limpeza da caixa d'água; d) alvará de prevenção e proteção contra incêndio, com laudo do Corpo de Bombeiros; e) planta baixa do prédio com as devidas adaptações; f) no mínimo estar em conformidade com os artigos 29, 30 e 31 desta Resolução, apresentando a relação do mobiliário, equipamentos e acervo bibliográfico.

III – cópia do CNPJ atualizado da Instituição.

IV – declaração ou laudo fornecido pela Secretaria de Município da Saúde, através da Vigilância Sanitária, que comprove estar a instituição dotada das condições mínimas em termos de estrutura geral, aspectos construtivos e recursos materiais necessários ao acompanhamento da criança;

V – alvará de localização e funcionamento, expedido pelo órgão próprio da Prefeitura Municipal;

VI – certidão negativa do cartório de registros especiais;

VII – documentação que possibilite verificar a capacidade de autofinanciamento e prova de idoneidade econômico-financeira da entidade mantenedora e de seus sócios, consistindo de certidão negativa do cartório de distribuição pertinente, com validade na data de apresentação do processo (comunitárias e filantrópicas);

VIII – comprovação da cessão do imóvel, por prazo não inferior a três anos (comunitárias e filantrópicas);

IX – cópia do convênio atualizado firmado pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, para as instituições conveniadas (comunitárias e filantrópicas);

X – ata da eleição da Diretoria da mantenedora (comunitárias e filantrópicas);

XI – declaração indicando o responsável pela mantenedora (comunitárias e filantrópicas);

XII – declaração indicando o responsável pela escola, se assim ficar determinado no convênio (comunitárias e filantrópicas);

XIII – projeto político pedagógico e regimento escolar;

XIV – comprovante de escolaridade dos professores, em atendimento ao artigo 21 desta Resolução; Resolução CMESM nº 30/2011 – fl.12;

XV – comprovante de escolaridade dos funcionários que atuam na Instituição;

XVI – relação da demanda de alunos;

XVII – plano de formação continuada dos recursos humanos;

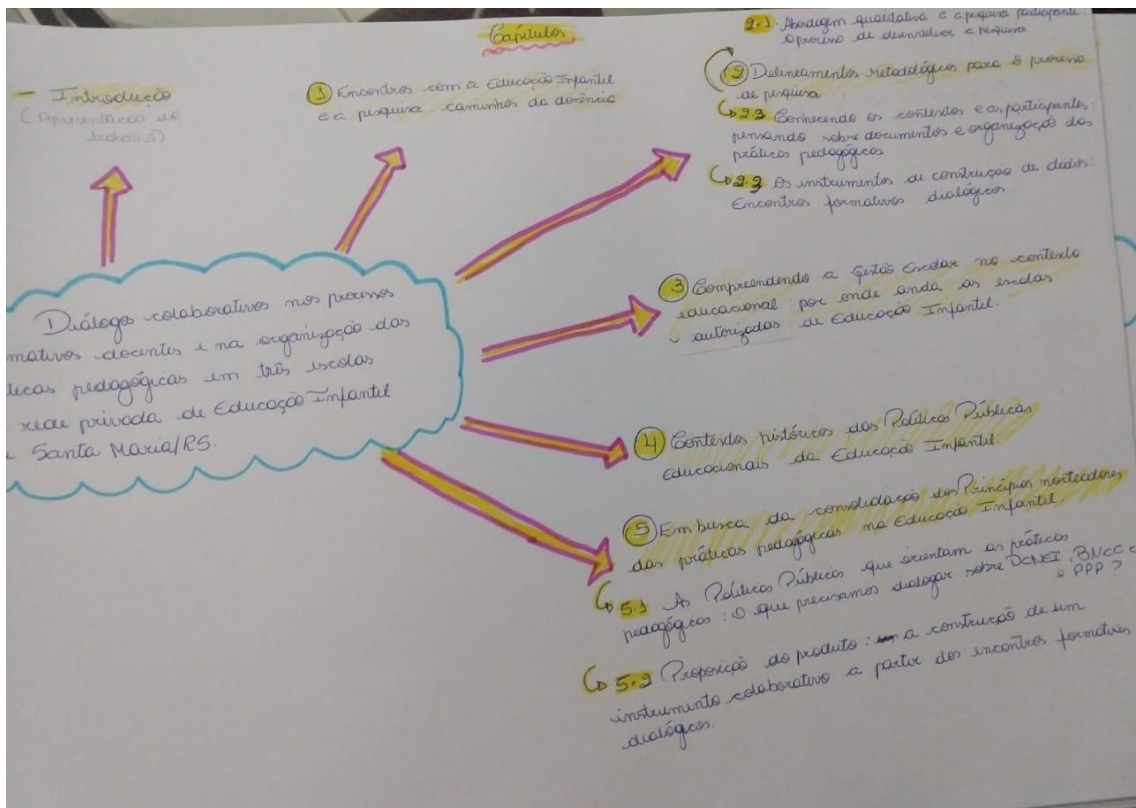
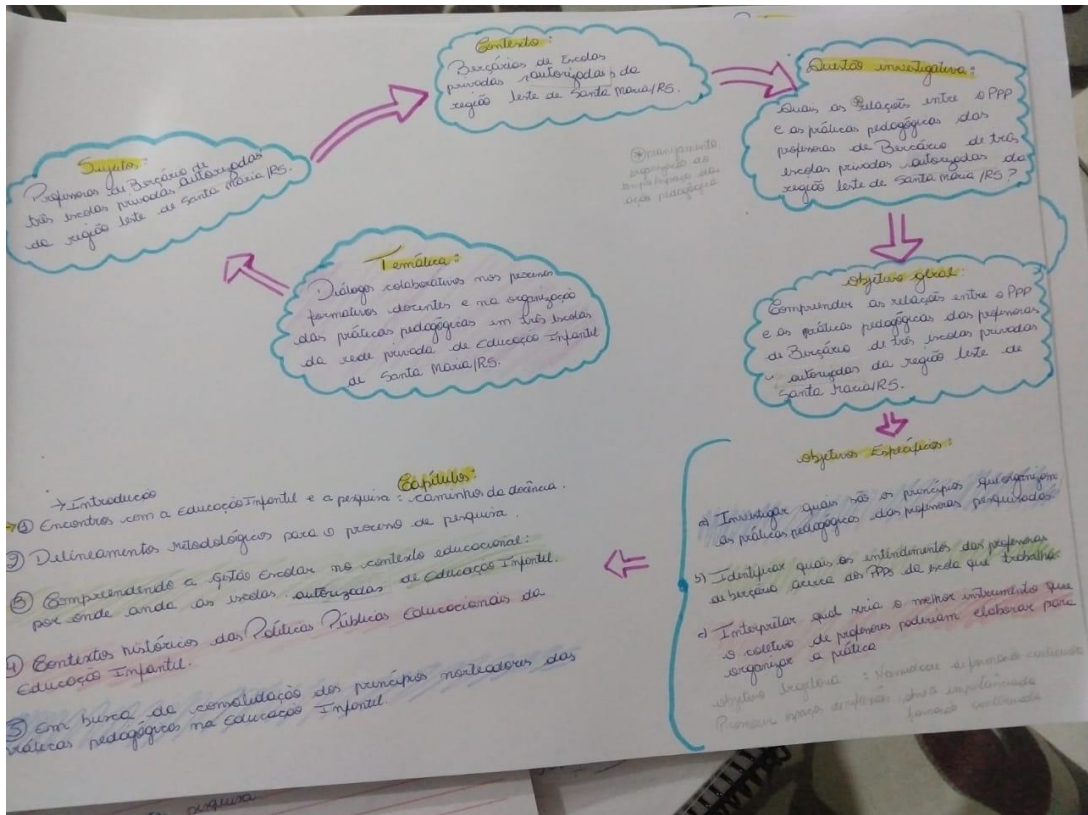
XVIII – projetos desenvolvidos;

XIX – declaração assinada pelo representante legal da pessoa jurídica e pelo diretor ou responsável da instituição de Educação Infantil, informando ter conhecimento de que as atividades escolares da pré-escola só deverão ser encerradas ou paralisadas após o cumprimento dos dias letivos, previstos no calendário escolar (comunitárias e filantrópicas);

XX – Comprovante de cadastro em outros Conselhos (se tiver);

XXI – Comprovante de utilidade pública (se tiver). Parágrafo único – A mantenedora da instituição de educação infantil privada poderá optar por ofertar plano de saúde e/ou seguro de vida para o aluno (SANTA MARIA, 2011).

ANEXO C - FOTOS DE ESQUEMAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA



ANEXO D - QUESTIONÁRIOS DOCENTES

Pesquisa Docentes de Berçário

Legenda opções:

0% (discordo totalmente)

25% (discordo parcialmente)

50% (concordo)

75% (concordo parcialmente)

100% (concordo totalmente)

1. Endereço de e-mail *

Formação: _____

Idade: _____

Atua na escola há quanto tempo: _____

Formada em qual instituição: _____

2. Conheço o Projeto Político Pedagógico de minha escola.

Marcar apenas uma oval.

() 0%

() 25%

() 50%

() 75%

() 100%

() Outro: _____

3. Participei da construção.

Marcar apenas uma oval.

() 0%

() 25%

() 50%

() 75%

() 100%

() Outro: _____

4. Minha prática não é articulada das suas práticas pedagógicas com o PPP.

Marcar apenas uma oval.

() 0%

() 25%

() 50%

() 75%

() 100%

() Outro: _____

5. Em seu posicionamento que pontos considera que são frágeis no PPP e que pontos considera serem fortes no PPP?

6. Que relações existem entre o PPP e a sua prática com as crianças?

7. O PPP de minha escola contempla as especificidades das crianças de 0 a 3 anos.

Marcar apenas uma oval.

- 0%
- 25%
- 50%
- 75%
- 100%
- Outro: _____

8. Trabalho no berçário, pois é a única possibilidade que a escola ofereceu de docente.

Marcar apenas uma oval.

- 0%
- 25%
- 50%
- 75%
- 100%
- Outro: _____

9. Que documentos legais e outras possibilidades você utiliza no momento em que está organizando o planejamento?

10. Para você que elementos constituem a prática pedagógica?

11. Acredito que o PPP seja necessário para minha prática.

Marcar apenas uma oval.

- 0%
- 25%
- 50%
- 75%
- 100%
- Outro: _____

12. Em sua opinião, para qualificar sua prática o que você acha necessário? Se pudesse organizar um documento em sua escola com suas colegas, que tipo de documento você acha que poderia ser qualificador das práticas?

13. Existem diálogos entre as professoras na Escola sobre as práticas pedagógicas. *Marcar apenas uma oval.*

- 0%
 25%
 50%
 75%
 100%
 Outro: _____

14. Como a formação continuada pode/poderia contribuir para sua prática?

15. Para você, professora de berçário, em uma formação continuada que elementos e processos poderiam ser pensados e implementados para potencializar sua prática?

16. Diálogos colaborativos, estudos de documentos legais, amplia/ampliaria a qualidade da minha prática pedagógica.

Marcar apenas uma oval.

- 0%
 25%
 50%
 75%
 100%
 Outro: _____

17. As Políticas Públicas (DCNEI e BNCC) são discutidas em minha escola.

Marcar apenas uma oval.

- 0%
 25%
 50%
 75%
 100%
 Outro: _____

18. Que outros elementos qualificam sua prática pedagógica?

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: **DIÁLOGOS COLABORATIVOS ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO**

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Taciana Camera Segat

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone para contato: (55) 9-99922388

Autora: Géssica Weber Rapachi

Endereço: Rua Franklin Bittencourt Filho, nº159, Camobi.

Telefones para contato: (55) 999922388 (do estudante/pesquisador) e (55) 996313430 (pesquisador responsável)

Local da coleta de dados: Escola, ou onde for melhor para o entrevistado.

Eu Géssica Weber Rapachi responsável pela pesquisa “**DIÁLOGOS COLABORATIVOS ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO**”, convido você para participar, como voluntário, desta pesquisa. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo geral, compreender as relações entre o Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas das professoras de Berçário de três escolas privadas da região leste de Santa Maria/RS.

Nesta medida, os professores participarão de questionários e encontros dialógicos.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio

ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em dissertação no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 999922388 e (55) 996313430 (pesquisadora responsável).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da autora

ANEXO F - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR**

Santa Maria, maio de 2019.

Prezado(a) Senhor(a)

Por meio desta apresentamos a acadêmica Géssica Weber Rapachi, do Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, que está realizando a pesquisa relacionada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Assim, viemos através desta convidá-lo(a) para participar da pesquisa através da coleta de dados, que tem como instrumentos dos mesmos, diálogos colaborativos e questionário, bem como solicitar vossa autorização de uso para fins de amostragem.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa realizada.

Colocamo-nos à vossa disposição na UFSM.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Professora Dra. Taciana Camera Segat

CE/UFSM

Professora Orientadora

ANEXO G - PROTOCOLO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS DE DIÁLOGO/COLABORATIVO PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PROTOCOLO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS DE DIÁLOGO/COLABORATIVO PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



O "Protocolo pedagógico de Formação Continuada: Estratégias de diálogo/colaborativo para práticas de Educação Infantil", faz parte da pesquisa desenvolvida no **Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**, na linha de pesquisa *Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2)*. Foi desenvolvido para ser o produto da pesquisa, logo também se trata de um

processo formativo oportuno, uma formação continuada para potencializar as práticas, onde minhas colegas possam colaborar e ser protagonistas de suas práticas, visando o desenvolvimento das ações educativas, com o objetivo de subsidiar os diálogos, havendo construção, desconstrução, reflexão e qualificação das nossas práticas pedagógicas na escola.

Nenhum comentário:

Este é o Plano Municipal de Educação de Santa Maria: Clique aqui!

Nenhum comentário:

PÁGINAS

[Área Colaborativa](#)

[Página inicial](#)

ARQUIVOS:

[Base Nacional](#)

[Brincadeira de Criança](#)

[Diretrizes Curriculares](#)

[Educação Infantil e/é Fundamental](#)

[Estudos de Bebês](#)

FORMULÁRIO DE CONTATO

Nome

E-mail *

Mensagem *

[Enviar](#)