

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO**

ELANE OLIVEIRA DE SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

**SALVADOR
2023**

ELANE OLIVEIRA DE SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) – Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para fins de obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação sob a orientação da Profa. Dra. Célia Tanajura Machado

**SALVADOR
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S729c

Souza, Elane Oliveira de

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA / Elane Oliveira
de Souza. - Salvador, 2023.

208 fls : il.

Orientador(a): Célia Tanajura Machado.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I.
2023.

1.Educação Infantil. 2.Trabalho Pedagógico. 3.Projeto Político
Pedagógico.

CDD: 371

FOLHA DE APROVAÇÃO
"CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA
ESCOLA"

ELANE OLIVEIRA DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 29 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br CELIA TANAJURA MACHADO
Data: 31/08/2023 10:03:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) CELIA TANAJURA MACHADO
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Didima Maria de Mello Andrade
Professor(a) Dr.(a) DIDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE
UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
gov.br LILIANA SOARES FERREIRA
Data: 31/08/2023 13:02:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) LILIANA SOARES FERREIRA
Ufsm - UFSM
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Documento assinado digitalmente
gov.br DEBORA TEIXEIRA DE MELLO
Data: 06/09/2023 10:24:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) DEBORA TEIXEIRA DE MELLO
Ufsm - UFSM
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Dedico este trabalho a **meus pais** e **meu esposo** que sempre me deram apoio, acreditaram e vislumbraram por mim, mesmo diante de todas as dificuldades e, especialmente, ao **meu filho Darllan**, pelos ensinamentos do dia a dia, por estar comigo em todos os momentos e que, a partir de mim, dos que me antecederam e de todos em sua volta, continuará construindo a sua própria história.

AGRADECIMENTOS

À **Deus** por sempre ter iluminado os meus caminhos, por todas as conquistas em meu percurso e pela sabedoria a mim dada no enfrentamento de todos os obstáculos.

À minha mãe **Célia Regina** e ao meu pai **Edson Florêncio**, pelo amor incondicional, carinho e respeito. Por sempre acreditarem em mim e no meu potencial, com palavras de amor e de incentivo a qualquer decisão tomada por mim, por sempre estarem ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo **Alan Chaves**, por estar sempre comigo, me apoiando com palavras e atitudes, em todos os momentos, especialmente, nos momentos de dificuldades.

À minha sobrinha **Edilane Santos**, e à colega **Nadja Silva**, pelo encorajamento, pelo incentivo à inscrição no mestrado e por acreditar que é sempre possível dar mais um passo, romper e superar barreiras, através da força de vontade, perseverança e da ação.

À professora **Célia Tanajura Machado**, por ter me ajudado a desvendar os caminhos e descaminhos da pesquisa, pela orientação, paciência, respeito, apoio, acolhimento, contribuições, pela simplicidade e humildade demonstradas durante toda a minha caminhada no Gestec.

Ao **Lavoro – Grupo de estudos e pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação**, pelas contribuições no processo de produção de conhecimento e pelo aprendizado proporcionado.

Aos **professores do Gestec**, pelas contribuições, por mostrar-me os caminhos a serem percorridos no processo de uma pesquisa e na produção de conhecimentos. Aos **colegas do Gestec**, pela parceria e por todos os momentos compartilhados nesta caminhada.

Às Professoras e demais trabalhadores de educação e comunidade do **Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa**, por serem companheiros e companheiras de luta cotidiana, por fazerem parte deste processo de produção do conhecimento e de formação humana, pessoal e profissional, de forma direta e indireta.

Assim, agradeço a todos e todas que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a produção do conhecimento não se dá sozinha, de forma individual, mas, sempre, no coletivo.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral sistematizar as bases político-pedagógicas do trabalho dos professores do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa, com vistas à elaboração de diretrizes orientadoras para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. No decorrer da pesquisa, foi possível: analisar o trabalho pedagógico individual e coletivo realizado pelas professoras do Centro Municipal de Educação Infantil em estudo; identificar as bases político-pedagógicas que norteiam a realização do trabalho pedagógico no CMEI; e a partir do trabalho das professoras, elaborar diretrizes político-pedagógicas para a construção do PPP do CMEI. A investigação deste fenômeno social, no campo da educação, aconteceu inicialmente atendendo às categorias centrais da pesquisa, a saber: Trabalho pedagógico; Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico. O movimento metodológico proposto privilegiou a abordagem qualitativa, do tipo descritiva e de natureza aplicada, em que se elegeu a perspectiva da pesquisa participante como estratégia, fazendo-se guiar por diferentes técnicas de produção de dados no campo empírico, a saber: revisão bibliográfica sistematizada, pesquisa documental, observação participante, entrevista semiestruturada e roda de conversa. Estes procedimentos permitiram a produção de dados junto aos participantes, a saber: a diretora e as professoras do CMEI *locus* desta pesquisa. Os resultados encontrados, em síntese, reafirmam a importância do trabalho pedagógico do professor no processo de produção do conhecimento, na formação da criança na sua integralidade, assim também para a elaboração do PPP. Além disso, a análise revela a necessidade de se possibilitar, na escola, momentos de diálogo, tais quais a roda de conversa realizada na pesquisa, para refletir sobre o trabalho pedagógico que é realizado pelas professoras, tendo em vista que o tempo disposto para diálogo e reflexão, da forma como hoje se organiza o trabalho, não é suficiente para discutir as demandas reais. A partir das diretrizes político-pedagógicas elaboradas, como produto final desta pesquisa, espera-se que a comunidade do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa consiga construir/sistematizar o Projeto Político Pedagógico da escola, de forma participativa e democrática.

Palavras-chave: Educação infantil; Trabalho pedagógico; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The general objective of this research was to systematize the political-pedagogical bases of the teachers' work at the Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa to draw up guidelines aimed at building the Political Pedagogical Project of the school. During the research, it was possible to: analyze the individual and collective pedagogical work carried out by the teachers of the Municipal Center for Early Childhood Education under study; to identify the political-pedagogical bases that guide the accomplishment of the pedagogical work in the CMEI; and based on the work of the teachers, elaborate political-pedagogical guidelines for the construction of the CMEI's PPP. The investigation of this social phenomenon in the field of education initially took place considering the central categories of the research namely Pedagogical work, Early Childhood Education, and Pedagogical Political Projects. The proposed methodological movement privileges the qualitative approach, of the descriptive type and of an applied nature, in which the participant research perspective was chosen as a strategy, being guided by different data production techniques in the empirical field, namely: systematized bibliographical review, document research, participant observation, semi-structured interview, and conversation wheel. These procedures allowed the production of data with the participants, namely: the director and the teachers of the CMEI locus of this research. The results found in the summary reaffirm the importance of the teacher's pedagogical work in the knowledge production process, in the formation of the child in its entirety, in addition, in the elaboration of the PPP. In addition, the analysis reveals the need to make possible, at school, moments of dialogue, such as the conversation wheel carried out in the research, to reflect on the pedagogical work that is carried out by the teachers, considering that the time available for the dialogue and reflection, the way work is organized today, is not enough to discuss real demands. Based on the political-pedagogical guidelines elaborated, as the final product of this research, it is expected that the community of CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa will be able to build/systematize the Political Pedagogical Project of the school in a participatory and democratic way.

Keywords: Child education; Pedagogical work; Pedagogical Political Project.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PANORAMA GERAL DE DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS E CMEI POR GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO EM SALVADOR.....	44
GRÁFICO 2 – QUANTIDADE DE ESCOLAS E CMEI PERTENCENTES À GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, SUBÚRBIO I, EM SALVADOR.....	45
GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR EM 2022, POR SEGMENTO	46
GRÁFICO 4 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL/SALVADOR (2016 A 2022)	47
GRÁFICO 5 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL (2016 A 2022)	48
GRÁFICO 6 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO CRECHE – MÉDIA COMPARATIVA (BRASIL E SALVADOR)	48
GRÁFICO 7 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO PRÉ-ESCOLA - MÉDIA COMPARATIVA (BRASIL E SALVADOR)	49
GRÁFICO 8 – PARTICIPANTES DA PESQUISA	110

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM BASE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	42
FIGURA 2 – ESTRUTURA DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SALVADOR.....	52
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DO CICLO DA PESQUISA.....	75
FIGURA 4 – MÉTODOS E TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DA PESQUISA	83
FIGURA 5 – DEMOLIÇÃO DA ESCOLA ANTERIOR EM 2016.	92
FIGURA 6 – FACHADA DA ESCOLA	93
FIGURA 7 – SALA DE AULA	95
FIGURA 8 – CORREDOR SUPERIOR.....	96
FIGURA 9 – PÁTIO SUPERIOR – ÁREA ABERTA	97
FIGURA 10 – SALA DOS PROFESSORES	98
FIGURA 11 – BRINQUEDOTECA	99
FIGURA 12 – SALA DE MULTIUSO.....	100
FIGURA 13 – PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	114
FIGURA 14 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	116
FIGURA 15 – CATEGORIA TRABALHO PEDAGÓGICO, SUBCATEGORIAS E ASPECTOS.....	140
FIGURA 16 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIA QUE AS PROFESSORAS UTILIZAM EM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO.....	142
FIGURA 17 – CATEGORIA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBCATEGORIAS.....	152
FIGURA 18 – CATEGORIA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – SUBCATEGORIAS E ASPECTOS	172

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RBS – TRABALHO/TRABALHO PEDAGÓGICO/PEDAGÓGICO, POR AUTORIA, ANO E TÍTULO (CONTINUA)	77
QUADRO 1 – RBS – TRABALHO/TRABALHO PEDAGÓGICO/PEDAGÓGICO, POR AUTORIA, ANO E TÍTULO (CONCLUSÃO)	78
QUADRO 2 – RBS – ATOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988, POR ATO, ANO E CONTRIBUIÇÃO (CONTINUA)	79
QUADRO 2 – RBS – ATOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988, POR ATO, ANO E CONTRIBUIÇÃO (CONCLUSÃO)	80
QUADRO 3 – RBS – EDUCAÇÃO INFANTIL, TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR AUTORIA, ANO E TÍTULO	81
QUADRO 4 – RBS DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO, POR AUTORIA, ANO E TÍTULO	82
QUADRO 5 – PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA, POR CÓDIGO E SIGNIFICADO	118
QUADRO 6 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PARTICIPANTES.....	119
QUADRO 7 – TRABALHO PEDAGÓGICO NO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA (CONTINUA)	120
QUADRO 7 – TRABALHO PEDAGÓGICO NO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA (CONTINUA)	121
QUADRO 7 – TRABALHO PEDAGÓGICO NO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA (CONCLUSÃO)	122
QUADRO 8 – CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS DEMAIS TRABALHADORES DA ESCOLA (CONTINUA).....	132
QUADRO 8 – CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS DEMAIS TRABALHADORES DA ESCOLA (CONCLUSÃO).....	133
QUADRO 9 – REFLETINDO A PRÓPRIA PRÁTICA (CONTINUA)	163
QUADRO 9 – REFLETINDO A PRÓPRIA PRÁTICA (CONCLUSÃO)	164
QUADRO 10 – PARTICIPAÇÃO E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE (CONTINUA).....	166
QUADRO 10 – PARTICIPAÇÃO E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE (CONCLUSÃO).....	167

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUANTIDADE DE GRUPOS, TURMAS E ALUNOS POR ANO LETIVO DO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA DE JUNHO DE 2021 A ABRIL DE 2022.....	95
TABELA 2 – NÚMERO DE TRABALHADORES LOTADOS NO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA, ENTRE MAIO DE 2021 A ABRIL DE 2022	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI –	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AGP –	Agente de Portaria
ASG –	Auxiliar de Serviços Gerais
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI –	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI –	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE –	Gerência Regional de Educação
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NUPER –	Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais
PDDE –	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPP –	Projeto Político Pedagógico
RCMEI –	Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
REDA –	Regime Disciplinar Administrativo
SMED –	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	16
2	REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	20
2.1	PEDAGÓGICO: A INTENCIONALIDADE/CENTRALIDADE DO DIA A DIA ESCOLAR	25
2.2	TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	29
2.3	TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	34
2.4	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR.....	43
3	EDUCAÇÃO INFANTIL, TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.1	A ROTINA COMO PARTE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR.....	64
3.2	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70
4	TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	75
4.1	PERSPECTIVA DA PESQUISA PARTICIPANTE	85
4.2	O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	89
4.3	CONTEXTUALIZANDO O CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA	91
4.4	TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE DADOS	104
4.5	ÉTICA NA PESQUISA SOBRE O AMBIENTE DE TRABALHO.....	107
4.6	PROCESSO DE ACEITE E REGISTRO DA PESQUISA DE CAMPO: ENTREVISTA E RODA DE CONVERSA	109
4.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	112
5	A TRILHA DE UM PROCESSO: TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA	118
5.1	TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	120
5.1.1	<i>Intencionalidades Pedagógicas</i>	<i>122</i>
5.1.2	<i>Planejamento</i>	<i>127</i>
5.1.3	<i>Identidade da profissão Professor.....</i>	<i>130</i>
5.1.4	<i>Registro do processo de aprendizagem</i>	<i>138</i>
5.2	TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	141
5.2.1	<i>Concepção de Educação Infantil e Campos de Experiências</i>	<i>141</i>

5.2.2	<i>Indissociabilidade entre o cuidar e educar e sua relação com a aprendizagem</i>	148
5.2.3	<i>Transição da Educação Infantil para o Fundamental</i>	150
5.3	TRABALHO PEDAGÓGICO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	153
5.3.1	<i>A função social do professor e da escola</i>	153
5.3.2	<i>A teoria e a prática que realizam nas aulas: A transposição das bases político-pedagógicas na realização do trabalho pedagógico</i>	157
5.3.3	<i>A reflexão sobre a prática</i>	163
5.3.4	<i>Participação e fortalecimento de vínculo entre escola, família e comunidade</i>	166
6	DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA	173
6.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	173
6.2	DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	174
6.3	DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	177
6.4	DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	178
6.5	DA ESTRUTURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	181
6.6	DAS LEIS, NORMATIVAS, DECRETOS REFERENCIAIS	184
6.7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
7	CONCLUSÃO	186
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICES	199

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Pensar no desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado para a produção do conhecimento, de uma escola que emerge diante do contexto pandêmico¹, é refletir sobre os diferentes desafios desta nova unidade escolar. Inaugurada no dia 31 de dezembro de 2020, em Plataforma, bairro do subúrbio ferroviário de Salvador, a escola iniciou seus trabalhos ambientada em uma realidade ainda longe da ideal.

O início dos trabalhos pedagógicos deu-se com carência de recursos, de proximidade física entre professores, alunos, famílias e comunidades do entorno (devido ao período pandêmico). Acrescenta-se também, ausência de coordenador pedagógico, número insuficiente de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), dentre outras questões (que são realidades em outras escolas da rede municipal).

Nesse sentido, a orientação e a condução dos trabalhos por parte da gestão escolar precisaram acontecer e contaram com o envolvimento de alunos, professores, demais trabalhadores, famílias e comunidade. Além disso, criou-se meios para fortalecer o vínculo com a comunidade escolar no processo do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Questões técnico-administrativas e relacionais começaram a surgir, na qual exigiu-se formas diferentes de mediação e solução. A professoras dão os primeiros passos nesta nova instituição, por meio das relações, interações, planejamentos, pesquisas e reflexões, com vistas à produção do conhecimento seu e das crianças.

Nesses primeiros momentos, surgem os primeiros indícios de relacionamento entre os segmentos que fazem parte da comunidade escolar num processo interativo.

¹ Em março de 2020, o mundo foi acometido com a crise da Covid-19, que se tornou foco de discussão mundial em diversos segmentos. A educação sofreu diversos impactos provocados pela onda da doença e teve influência direta, nos trabalhos pedagógicos das escolas. Houve mudanças no planejamento, nas propostas de ensino (remoto e/ou híbrido) e reorganização do calendário e do currículo. Estratégias de acompanhamento e aproximação com as famílias foram criadas e os professores demandaram se reinventar para atender a demanda que o momento exigia. Momento crítico este, que se tornou mais evidente as desigualdades no Brasil.

No contexto de uma escola que se inaugura no coração de uma comunidade, a gestão escolar se depara com uma situação, em que o ambiente demandou ser preparado para enfrentar esse novo desafio. Urge, portanto, a necessidade de repensar um currículo que: vise a formação humana na sua integralidade; que enxergue a criança como ser protagonista e produtora de cultura; e utilize a brincadeira, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, como fio condutor na produção do conhecimento na Educação Infantil.

Um outro fator que serviu de motivação para o desenvolvimento da pesquisa, partiu da vivência como professora desde 2012 e vice gestora em 2018 de escola da Rede Municipal de Salvador. Na rede, tenho vivenciado e percebido carências nas construções de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), em algumas escolas municipais de Salvador. Seja referente à participação na sua construção, de todos que fazem parte da comunidade escolar, seja pela desatualização, seja pela inexistência, tornando-se um documento engavetado e/ou não sistematizado e/ou não representativo da realidade concreta da escola.

Assumir a função de vice-diretora de um centro municipal de Educação Infantil, que não tem coordenador pedagógico, em tempos pandêmicos, foi bastante desafiador. Quando surgiram as dúvidas, dificuldades, inquietações, angústias, encontros e desencontros de pensamentos, surgiram reflexões do que fazer como trabalho pedagógico na Educação Infantil, para atendimento a crianças entre 2 e 5 anos. Nessa etapa, o trabalho integra o cuidar e educar, tendo como eixo estruturante a interação e as brincadeiras para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças pequenas, possibilitando que seus direitos sejam garantidos.

Diante do exposto surgiram diversas observações que me levaram a algumas inquietações, tais quais: a) A necessidade de repensar o trabalho pedagógico, a partir das reflexões dos professores, a fim de atender a realidade da escola nesse novo contexto educacional, especificamente, na realidade de uma escola que nasce na pandemia; b) Partindo do pressuposto de que a escola não tem o PPP, cuja a construção demanda do coletivo e os trabalhos pedagógicos precisam acontecer, percebe-se a necessidade de elaboração de um PPP para a escola, a partir dos projetos individuais dos professores; e c) necessidade de apropriação do material do Programa Nossa Rede

da Educação Infantil (PNREI), do Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (RCMEI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de todos os professores, em especial, os que vieram de unidades que ofertavam o Ensino Fundamental.

A compreensão desses elementos corrobora, como base epistêmica, para o planejamento anual, semestral, trimestral e semanal da Educação Infantil.

Diante das inquietações apontadas, dentre outras, requer da gestão escolar pensar e estruturar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que possa superar tais problemas, visando à produção do conhecimento.

Para tanto, além das experiências acumuladas pelos profissionais que trabalham na escola, a direção precisa levar em consideração os conhecimentos advindos dos professores sobre o trabalho pedagógico, realizados em outras unidades. E com isso, buscar aprimorá-los na condução da produção dos conhecimentos a serem desenvolvidos, ou seja, trabalhar o pedagógico na Educação Infantil, a partir das experiências desses professores.

Tendo em vista os fatos apresentados, surge o interesse em abordar e discutir as possíveis contribuições do trabalho pedagógico dos professores do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa, para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

O interesse no estudo sobre a temática decorre a partir da seguinte questão: De que maneira as bases político-pedagógicas do trabalho dos professores do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa podem contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Sistematizar as bases político-pedagógicas do trabalho dos professores do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa, com vistas à elaboração de diretrizes orientadoras para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Para o cumprimento do objetivo geral, foram elencados três objetivos específicos, a saber: a) Analisar o trabalho pedagógico individual e coletivo realizado pelas professoras do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa; b) identificar as bases político-pedagógicas que norteiam a realização do trabalho pedagógico do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa; c) a partir do trabalho das professoras, elaborar

diretrizes político-pedagógicas para a construção do Projeto Político Pedagógico do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa.

O movimento metodológico proposto privilegia a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, do tipo descritiva, em que se elegeu a perspectiva da pesquisa participante como estratégia, fazendo-se guiar por diferentes técnicas de produção de dados para subsidiar a pesquisa de campo, a saber: a revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Estes procedimentos permitiram a produção de dados no campo analisado, com os sujeitos envolvidos, a saber: a diretora e as professoras.

Este texto está organizado em sete seções, como se descreve: A primeira seção, esta introdução, apresenta-se o tema, sua relevância e a síntese do desenho da pesquisa; a segunda, refere-se às discussões teóricas sobre trabalho pedagógico na escola, a partir da perspectiva marxista, passando pelo conceito de trabalho, de pedagógico e por fim, trabalho pedagógico. Aborda, ainda, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, percorrendo pelos documentos legais, a partir da Constituição de 1988, e, em seguida, traz dados sobre a Educação Infantil no município de Salvador; a terceira seção traz reflexões sobre a Educação Infantil, transcorrendo sobre a concepção de criança e como ela aprende, o trabalho pedagógico do professor, no contexto das rotinas do dia a dia e o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil; a quarta seção busca descrever os caminhos metodológicos da pesquisa, explicita a abordagem, a perspectiva, as técnicas de produção e os sujeitos participantes da pesquisa e, ainda, contextualiza o campo de pesquisa, descreve os procedimentos éticos adotados e indica como se dará a análise dos dados produzidos; a quinta seção apresenta a análise do trabalho pedagógico das professoras na Educação Infantil do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa e sintetiza as contribuições que trazem para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola; a sexta seção contém as Diretrizes político-pedagógicas para a construção do Projeto Político Pedagógico do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa emanadas como produto da pesquisa, a partir do trabalho pedagógico das professoras da escola; e, por fim, na oitava seção, são apresentadas as considerações finais desta pesquisadora, sobre as aprendizagens feitas no percurso da pesquisa.

2 REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Discutir sobre trabalho pedagógico é refletir sobre o lugar da escola na atual configuração da sociedade. É pensar no trabalho pedagógico do professor, dos demais trabalhadores e da comunidade que compõem a escola. Estes, responsáveis pela educação das crianças, num processo de gestão do pedagógico², exercem uma importante função como agentes sociais. Urge, portanto, a necessidade de repensar a forma de fazer educação, como objeto de trabalho e a produção do conhecimento, como finalidade a ser alcançada.

A Constituição Federal de 1988, art. 205, rege que a educação seja “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A escola foi construída historicamente. Hoje, imersa na sociedade capitalista, também forma o trabalhador, ao mesmo tempo que serve ao capital. A escola, de acordo com sua finalidade, pode formar o trabalhador para a libertação ou para a submissão. É importante salientar que as relações sociais que se criam na sociedade se historicizam por meio do trabalho.

Para melhor compreender as relações existentes no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico é necessário inicialmente conceituar “trabalho” e “pedagógico” em seu sentido geral, para em seguida discorrer sobre o fenômeno do trabalho pedagógico. Quando se fala no termo “trabalho”, o seu significado induz ao exercício de uma determinada atividade. Marx (2008, p. 58) define que “[...] todo trabalho implica gasto da força humana [...]”, seja intelectual, seja manual. O ser humano está em movimento constante, sempre exercitando, fazendo ou procurando fazer algo. Esse exercício demanda o movimento do corpo e da mente, emissão de energia, caracterizada como

² Conceito elaborado por Liliana Soares Ferreira, que originou também o conceito de trabalho pedagógico. Para ela a gestão do pedagógico tem por suposto que todos os sujeitos da comunidade escolar são gestores do pedagógico, tais quais, os professores, os estudantes, as pessoas que fazem o trabalho mais técnico/burocrático/administrativo, as famílias, enfim todos os responsáveis pelo pensar-agir da escola com vistas a produção do conhecimento. Em decorrência, todos esses sujeitos também realizam trabalho pedagógico.

força humana, sendo, portanto, o trabalho, uma atividade vinculada a característica do ser humano.

No processo do trabalho, tem-se os elementos da natureza e elementos do próprio ser humano. Marx (2008, p. 87) compreende como elementos simples de todo o trabalho "1º) a atividade pessoal do homem propriamente dito; 2º) o objeto em que se exerce o trabalho; 3º) o meio pelo qual se exerce". O primeiro elemento refere-se ao gasto de forças humanas, como exercício do próprio trabalho, na qual inclui o uso do cérebro, como trabalho intelectual. e o esforço dos órgãos em ação, da força do seu corpo, como trabalho manual. O segundo elemento refere-se ao objeto de trabalho. Para Marx (2008) a terra é o objeto universal de trabalho, pois tudo que dela é extraído são objetos de trabalho, próprios da natureza. Tem-se, como exemplo, a madeira, o minério, a pedra, elementos dos quais se retira a matéria prima, que é transformada em produto, que pode servir de meio de produção de outro produto e de objeto de trabalho. Já o meio de trabalho, o terceiro elemento, é, conforme Marx (2008, p. 88): "[...] uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem põe entre si e o objeto de seu trabalho para ajudar a sua ação". É a forma como o ser humano exerce a ação (o trabalho), objetivando alcançar algo; a técnica adotada, a tecnologia aplicada, os instrumentos. Não é somente o fazer, mas como fazer. Estes elementos são essenciais nas relações de trabalho e que impactam significativamente nas relações sociais, políticas e econômicas numa determinada sociedade.

Vitor Paro (1993), no texto: "A natureza do trabalho pedagógico", ao referenciar os conceitos de Marx em relação ao trabalho humano, o define como:

[...] característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza. Isto porque só ele é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e buscar sua concretização. Neste sentido, é também o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica (Paro, 1993, p. 103).

O ser humano é um ser natural, em sua essência, embora seu conceito não se resume a isso. Ele não é somente o resultado da massa corporal e das suas

necessidades naturais³. Tudo aquilo que é produzido por ele próprio nas suas vivências, no sentido da formação humana, o é por meio do trabalho. O trabalho é a ação do ser humano na natureza. É por meio do trabalho, que o ser humano transforma o ambiente no qual vive, adaptando os meios às suas necessidades, na relação que estabelece com a natureza e com os outros homens e, com isso, faz história.

O ser humano é um ser histórico, pois é formado como depositário da herança cultural, da história dos outros que o antecederam, ao mesmo tempo em que é fruto do momento histórico em que ele está inserido. Sendo assim, o trabalhador que se tem hoje é o trabalhador que produz a sua existência histórica, hoje, mas, ao mesmo tempo, representa o resultado da história humana até os dias atuais. Todo esse processo reverbera nos seus descendentes que continuarão produzindo história, por meio do trabalho.

O trabalho atribui ao ser humano a capacidade de pensar, objetivar, criar e modificar o ambiente para atender às suas necessidades, que variam conforme a época que são vivenciadas. Paro (1993) salienta que:

O homem de hoje é substancialmente diferente, substancialmente outro, em relação ao homem de cem anos atrás. Isto porque o conceito de homem não se detém em sua finitude corpórea ou natural. O homem é sua “porção” natural e aquilo que ele produz. E aquilo que ele produz modifica permanentemente o seu meio. O homem é ao mesmo tempo natureza (domínio da necessidade) e a negação da natureza (domínio da liberdade). Esta transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico o homem consegue pelo trabalho (Paro, 1993, p. 103).

O processo de transformar impõe a impressão da liberdade de criar e de objetivar, o que torna o trabalho, a essência do homem, tornando-o “humano” no processo de produção e reprodução da sua própria existência e, com isso, fazendo história. Todo esse processo é o que vai diferenciá-lo dos demais elementos da natureza.

O ser humano como ser natural “transcende” o natural quando traz a sua liberdade de pensar, que reverbera e é vista nas transformações que faz na natureza, impressas

³ Marx (2008, p.84) explica que: As necessidades naturais, como são: alimentos, vestuário, habitação, aquecimento etc. diferem, segundo os climas e segundo outras particularidades físicas de um país. Por outro lado, assim o número das chamadas necessidades naturais, como modo de satisfazê-las, dependem em grande parte do grau de civilização alcançada. Mas para um país e uma época determinados, a medida dos meios necessários de subsistência está igualmente determinada (Marx, 2008, p.84).

nas suas construções, nas paisagens artificiais, o que o faz um ser histórico. Quando ele modifica o seu meio, a cidade, as casas, as estradas, as ruas, nele se impregna e todo o ambiente que o cerca tem trabalho humano incorporado. Sendo assim, ele só é capaz de produzir a sua existência, por meio da relação que ele estabelece com a natureza e com ele mesmo ou com a natureza e com outros homens.

Na relação do processo de trabalho, o ser humano, como revelação da natureza humana, expressa sua liberdade, por meio de criação de novas ideias, objetivando o quê e como fazer, na construção de algo, a partir do já existente, em que coloca suas impressões, criando histórias.

Saviani (2007), em texto, abordando aspectos ontológicos e históricos da relação entre trabalho e educação, reforça esta concepção de trabalho, no sentido em que acredita que é por meio do trabalho que o ser humano garante a sobrevivência, interfere no ambiente, se autoproduz e produz história. Saviani (2007) entende que:

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência do homem não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência do homem é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. [...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem (Saviani, 2007, p. 154).

Sendo assim, é por meio do trabalho que o “homem” é capaz de garantir a sua própria existência e produzir histórias, já que sua essência é produzida por ele mesmo. Sua formação é adquirida na relação que estabelece com o trabalho e com o processo educativo, à medida em que ele aprende a produzir a si próprio, por meio do trabalho, aprendendo a trabalhar para suprir as suas necessidades, a fim de garantir a sua existência, que por si, historiciza. Saviani (2007, p.154) reforça que:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (Saviani, 2007, P. 154).

Ao longo do processo histórico, o trabalho humano e a sua relação com educação, vem sendo produzida e desenvolvida pelos próprios homens. O ato de aprender acontece, exatamente, no momento da produção, no momento da ação, pois é construindo o novo com base no já existente que acontece a aprendizagem, assim ratifica Saviani (2007) que se “aprende a trabalhar, trabalhando”. Godinho (2020), concordando com a perspectiva de Saviani, afirma que:

[...] o ser social passou a ser entendido como sujeito de ação, reconhecendo com isso a sua marca distintiva de produzir a sua existência e, conseqüentemente, provocar as mudanças na natureza para nela viver, ou seja, o ser social tem a capacidade e o potencial para transformar. Essa transformação se deu através do trabalho, que, não sendo estanque, se modificou ao longo do tempo (Godinho, 2020. p.64)

Entende-se, portanto, que o ser humano é um ser social, que no processo de trabalho, se relaciona cotidianamente com a natureza e com as pessoas em sua volta, pautado no movimento e nas linguagens construídas em seu processo interativo.

Sendo, portanto, por meio do trabalho, que o ser humano produz sua sobrevivência à medida em que interfere no meio em que vive. É por meio do trabalho que o ser humano se produz como ser social e produtor de culturas, portanto, um ser histórico que se autoproduz. Logo, as relações sociais, políticas e econômicas são frutos do trabalho humano.

Enfim, ele, o ser humano, é o resultado daquilo que produz e a produção se dá por meio do trabalho. Portanto, pode-se dizer que, o trabalho humano é um movimento que intenciona alcançar uma finalidade baseada em crenças e valores e com isso produz história, ou seja produz cultura, se autoproduz e reproduz como ser humano historicamente construído.

O sentido do trabalho pode variar de acordo com o tempo e com as intencionalidades, portanto ao remeter-se ao processo de educação escolar, faz-se preciso, portanto, conceituar pedagógico.

2.1 PEDAGÓGICO: A INTENCIONALIDADE/CENTRALIDADE DO DIA A DIA ESCOLAR

A educação é uma prática social, que visa a formação humana e, de acordo com Godinho (2020, p. 63), “como um ato intencional deve ter como horizonte a mediação das relações sociais”. A educação não se constrói a partir de um pensamento individual, mas do coletivo, através de gerações, levando em consideração a época em que se vivencia. Conduzida pelas relações sociais, ela muda no processo de construção da história humana, passando por variações em diferentes sociedades. Brandão (1981, p.26) alega que:

[...] o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação) cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (Brandão, 1981, p. 26).

Com o surgimento da educação formal, como discorre Brandão (1981), surge a escola, com suas regras, rotinas, tempos, diretrizes educacionais, regulação, controle, avaliação etc. e com ela uma necessidade de um direcionamento pedagógico, de forma sistemática. Nesse mesmo sentido, Libâneo (2001) afirma que:

[...] é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais é que é ressaltada a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo. [...] O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente (Libâneo, 2001, p.159).

A educação muda em diferentes sociedades e é conduzida pelas relações sociais em evidência do tempo que se vive. A organização política, a religião, o estado das indústrias, as ciências, por exemplo, conduzem o desenvolvimento dos sistemas educacionais, por isso existe a necessidade da intermediação pedagógica, para que se possibilite a produção do conhecimento direcionado. Libâneo (2001) acredita também que “[...] há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica” (Libâneo, 2001,

p.162). Sendo assim, no caso da escola, em específico, o pedagógico representa o movimento intencional da educação, que não acontece de forma isolada, caracterizada pela dinâmica do seu dia a dia em tempo e espaço.

A pedagogia não pode ser associada somente ao ensino, ao modo de ensinar, nem o pedagógico como método e o pedagogo como o trabalhador que ensina. Ainda Libâneo (2001) se refere ao:

[...] ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente) [...] (Libâneo, 2001, p.159).

Na escola, existem diversas formas de desenvolver o trabalho pedagógico (Ferreira, 2018) seja pelos professores, coordenadores, diretores, seja pelos demais trabalhadores de educação, seja pelos demais sujeitos da comunidade escolar. Nesse contexto, entende-se que todo trabalho do professor é caracterizado como trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é considerado trabalho do professor.

Para Marques (2006), a pedagogia é entendida como a ciência da educação, em que a teoria e a prática se fundam no processo de construção da humanidade, em que a educação se constitui pedagogicamente, por meio da análise e reflexão deste conjunto.

As relações entre prática e teoria são referência obrigatória em qualquer ciência, mas, no caso da Pedagogia, tornam-se elas fundantes, constitutivas. As demais ciências, mesmo as que se referem à práxis, trabalham sobre situações dadas, ou melhor, construídas por uma interpretação teórica; em todo caso, sobre situações de fato, que as embasam. A educação, porém, como fenômeno vital constitutivo do fazer-se homem, não preexiste ao homem nem o supõe feito. Não há uma prática social anterior à da educação, mas é ela o próprio processo do auto-entendimento e autotransformação social do homem, prática social por excelência. Ao mesmo tempo, não há uma teoria anterior a essa prática constitutiva do ser humano, mas a teoria dos homens que se educam constrói-se no processo social da educação, isto é, na prática social dos sujeitos que emergem das relações em que se constroem como tais. Desta forma, a ciência da educação constitui-se na análise e reflexão do processo pedagógico enquanto explicitação das práticas educativas e das teorias que, em reciprocidade, constroem-se (Marques, 2006, p. 97).

A educação é formada por experiências vividas em sociedades, dentro de determinadas culturas. Surge sempre que existem relações entre: pessoas e a natureza; intenções entre o ensinar e o aprender; reflexão entre a teoria e a prática. Sendo, portanto, caracterizada como processos sociais de aprendizagem, que simultaneamente produzem conhecimento e transformam a natureza humana. Marques (2006) ressalta que:

A Pedagogia não pode limitar-se ao entendimento de como se dão as relações educativas de fato e ao estabelecimento de diretrizes gerais para a educação nos horizontes ampliados da emancipação humana e da maioria dos sujeitos. A ela incumbe, em consequência de sua função hermenêutica e crítico-reflexiva, presidir à organização e condução da instituição educativa, no sentido de como se vão dar as relações internas de poder, mediadas pela infra-estrutura de recursos e controles, e de como se vão relacionar a gestão institucional, a dinâmica das relações interpessoais e a produção/ circulação dos conhecimentos (Marques, 2006, p. 12).

A educação precisa ser vista, entendida, organizada e conduzida, em sua historicidade, no processo de transformação do ser humano na sociedade. Requer considerar, as relações humanas, que envolvem as subjetividades, relações de poder, as crenças, as linguagens, na dialética entre o ser humano e o mundo e o sentido crítico-reflexivo. Este sentido crítico-reflexivo tem total relação com um contexto histórico sociocultural, no plano da liberdade humana, de como acontecem as relações internas nas instituições e a produção do conhecimento. Daí a pedagogia ser entendida como a ciência que estuda, analisa, reflete, interpreta a teoria e a prática da educação reciprocamente.

Ferreira (2008, 2010a, 2010b 2018) também entende a pedagogia como ciência da educação e discorre que o pedagógico, quando institucionalizado, é um conjunto de elementos intercomplementares, que implica diretamente na produção da aula e na produção do conhecimento. Elementos esses que podem ser caracterizados com os movimentos inerentes à escola, como: as crenças, as relações de poderes, as interações através da linguagem, as subjetividades, os recursos e as rotinas. Ferreira (2008) define que pedagógico:

[...] é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento [...] percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos-estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem se, cada vez mais na Cultura (Ferreira, 2008, p. 178).

O pedagógico resulta de um trabalho participativo entre todos os entes que fazem parte da dinâmica, do movimento da escola em tempos e espaços, nas quais envolvem as subjetividades e intencionalidades humanas.

A partir destes conceitos refletidos, entende-se que, as questões técnico-burocráticas, administrativas, organizacionais, financeiras e de infraestrutura, que compõem a escola, integram o pedagógico. Toda a organização dos espaços, ambientes, tempos, planos, rotinas, aula, relação escola e comunidade, etc., não podem ser vistas como elementos dissociados do pedagógico. Esses fatores demandam ser analisados em conjunto, pois, para resolver os problemas da educação no dia a dia escolar, um complementa o outro, assim como as subjetividades, as relações de poder, as crenças, as intenções, num processo interativo. Todas essas questões impactam diretamente no pedagógico da escola e, em consequência, na dinâmica da produção do conhecimento.

Sendo o pedagógico oriundo da pedagogia, a partir da análise das concepções dos autores estudados, conclui-se que, todos concordam que a pedagogia estuda a educação, embora, para Brandão (1981), pedagogia é a teoria da educação, enquanto, para Marques (2006), é a ciência da educação, que faz a análise e reflexão da construção da teoria e da prática reciprocamente. Libâneo (2001) traz para o pedagógico o sentido intencional das práticas educativas e Ferreira (2008) relaciona a intercomplementaridade da dinâmica do cotidiano escolar em tempo e espaço, como pedagógico, que envolve o pensar- agir da escola para a produção do conhecimento.

Relacionando os conceitos analisados, a partir da realidade concreta no dia a dia escolar, pode-se dizer, que todo o processo pensado e desenvolvido para a produção do conhecimento é intencional, portanto, pedagógico. Sendo assim, descreve-se pedagógico do dia a dia escolar, como a reflexão-ação:

- Do que pretende ensinar para seus alunos;

- Dos espaços que vai utilizar, da infraestrutura que é necessária, da organização do ambiente que vai subsidiar a aula;
- Dos recursos que serão utilizados, dos investimentos que estão sendo feitos na escola e o que vai utilizar e/ou fazer enquanto planeja;
- Do planejamento semanal, quinzenal, anual, o plano de ação dos projetos e o próprio Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Sobre a própria prática; as subjetividades, linguagens, interações, crenças, valores, participações, relacionamento interpessoal entre trabalhadores e/ou comunidade, relação de poder, vivências, histórias etc.

Todo esse conjunto de elementos que se estabelecem nas relações do dia a dia, quando intencionadas para a produção do conhecimento dos sujeitos da aula, é pedagógico. Em suma, o pedagógico é a integração de diversos fatores que se interligam, se complementam e que corrobora para a produção do conhecimento na escola, em diferentes espaços e tempos.

2.2 TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

As determinações políticas, econômicas e ideológicas que dominam a sociedade vigente, no caso da sociedade capitalista ou sociedade de mercado, influenciam de forma significativa nos processos educativos e nos trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar. O trabalho pedagógico (Ferreira, 2018) é considerado a principal atividade que acontece no ambiente escolar. Ferreira (2010a), em texto “Trabalho pedagógico” retirado do Dicionário de Verbetes: trabalho, profissão e condição docente, discorre que ele é “Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores”. Por esta via, apresenta estreita relação de como escola se organiza, se articula e se relaciona, levando em consideração a concepção que cada um tem de educação e como ela é produzida. Isto envolve as subjetividades, as linguagens, as histórias e as intencionalidades por parte dos envolvidos.

Quando se transfere para o conceito de trabalho pedagógico, os conceitos da produção social sobre a existência do ser humano por meio do trabalho, é preciso que se

tenha em mente que “[...] se trata de um trabalho não-material⁴ [...] e que “[...] seu produto não é um objeto tangível, mas um ‘serviço’” (Paro, 1993, p.104). No contexto da sociedade capitalista, do ponto de vista do modo de produção, o trabalho pedagógico é um serviço, embora sua compreensão apresente uma dualidade na interpretação no campo da produção. Marx (2008) exemplifica que “[...] um professor, em uma escola, é um trabalhador produtivo, não porque forme utilmente o ânimo de seus alunos, mas porque fazendo isso produz dinheiro ao seu patrão.” (Marx, 2008, p. 152). Em publicação posterior, essa afirmação é explicada por Marx (2013):

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital (Marx, 2013, p. 382-383).

Por esta via, o trabalho pedagógico, que é prestado pelo professor e demais trabalhadores da educação, alimenta o capital, gerando mais valia⁵. sendo considerado produtivo, ao mesmo tempo que é improdutivo, caso não contribua diretamente⁶ para o aumento da mais-valia. Em ambos os casos, são tidos como trabalho não material.

⁴ Vitor Paro (1993), no texto “A natureza do trabalho pedagógico”, traz reflexões sobre os conceitos de Marx, sobre o trabalho e trabalho pedagógico. Paro (1993) explica que: [...] há dois tipos de trabalho não-material. Um que, apesar de ser em essência não-material, acaba assumindo alguma corporeidade para entrar no mercado capitalista, como acontece, por exemplo, com a produção de livros. Neste tipo de trabalho, processa-se a separação entre a produção e o consumo. Mas, há outro tipo de trabalho não material cuja produção e consumo se dão simultaneamente. É o caso, por exemplo, do trabalho do ator, no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula (Paro, 1993, p.104).

⁵ Mais valia refere-se ao valor econômico excedente ao valor do trabalho necessário. Marx (2008, p. 99) explica que: A parte da jornada de trabalho que ultrapassa os limites do trabalho necessário não forma nenhum valor para o operário, forma mais-valia para o capitalista; chamamos tempo extra a essa parte da jornada, e trabalho extraordinário ao trabalho nela empregado, se o valor, em geral, é uma simples materialização de tempo de trabalho, a mais-valia é uma simples materialização de tempo de trabalho extra, é trabalho extraordinário realizado.

⁶ Em tratando-se de trabalho pedagógico no setor público, é importante considerar que não há acumulação de capital (produção de mais-valia) “**diretamente**”, pois sendo um serviço prestado, o profissional, no processo da venda da sua força de trabalho é pago pelo Estado. Neste sentido, o serviço não está sendo subordinado ao capital “**imediate/direto**”, não representando lucro ao patrão (empresa capitalista).

Antunes (2009, p. 102) elucida que a:

[...] classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. São aqueles em que segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como valor de troca (Antunes, 2009, p. 102).

Paro (1993, p.104), descrevendo o trabalho pedagógico, como não-material, tratando especificamente na escola, explica que a produção e o consumo acontecem de forma simultânea, não se separam. Para ele, a aula, que produz conhecimento, é o próprio trabalho pedagógico:

Na sociedade capitalista a aula é, de fato, considerada o produto do processo de educação escolar. É a aula, enquanto mercadoria, que se paga no ensino privado. É também a aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública ou privada) e que se avalia como boa ou ruim. Todavia, um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico (Paro (1993, p. 105).

Ferreira (2018), dentro do viés do trabalho pedagógico imaterial, no âmbito escolar, reforça ser um trabalho de sujeitos, que no processo interativo produz historicidades. Assim descreve que:

Trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem. [...] É um trabalho imaterial, por gerar bens imateriais relativos à criação de informações ou modos de divulgar e criar essas informações, argumentos, de ideias etc.”. [...]. Do mesmo modo, é considerado como um serviço atinente ao campo educacional. Assim, quaisquer propostas de delineamento de uma concepção de trabalho pedagógico estão relacionadas a essas três dimensões: o resultado que produz, a sua caracterização como serviço e o campo onde se insere (Ferreira, 2018, p. 595).

Entretanto, o que se percebe hoje, é que as empresas capitalistas estão determinando dentro das escolas públicas o que se espera de resultado do trabalho pedagógico, subordinando-o ao capital, por meio de regulação do trabalho pedagógico (Machado; Ferreira, 2022).

Portanto, no trabalho pedagógico, existe: o trabalhador que é o sujeito que realiza e que presta o serviço; tem-se o conhecimento produzido com base na interação entre os sujeitos envolvidos; e a escola, como uma dimensão de tempo e espaço pedagógico. Nesta última, o profissional trabalha, traçando uma relação e interação com o aluno e demais sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, nos quais estão interligados no processo de produção do conhecimento, formação de cultura e produção de historicidade.

Esse proceder remete a um processo de produção do conhecimento que repercute num movimento dialético entre os conhecimentos individuais e coletivos, ambos, carregados de intencionalidades. Sendo assim, as reflexões trazidas por Ferreira (2008, 2010, 2018) tornam indubitáveis que é de fulcral importância compreender que o trabalho pedagógico do professor está imerso na gestão do pedagógico da escola. Esta última, refere-se não somente aos professores e demais trabalhadores da escola, mas a todos os sujeitos da comunidade. Logo, é importante salientar, que todos os sujeitos envolvidos no processo realizam o trabalho pedagógico (Ferreira, 2018).

Entretanto, o trabalho do professor permite que ele reflita sobre a sua própria prática, o que pressupõe um conhecimento de como elaborar e fazer acontecer a aula, assim como refletir sobre a práxis pedagógica⁷, a partir da consciência do que ele produz

⁷ Não tem como falar de práxis sem falar da dialética reflexiva entre teoria e prática, sem falar da ação de refletir a realidade e de objetivar a transformação da sociedade, assim como sem falar da consciência que o ser humano desenvolve ao se reconhecer como parte do processo de transformar o meio em que vive, por meio do trabalho. Karl Marx, em seus escritos, ao falar da economia política, traz a concepção sobre a existência de duas classes: burguesa e proletariado. Para ele o ser humano precisa tomar consciência de sua condição de classe. Uma vez, tomada a consciência de classe de trabalhadores, poderá agir para mudar a realidade posta e acabar com essa diferenciação de classes. Paulo Freire (1979, p.15) no livro “Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” ao discorrer sobre a capacidade do ser humano no processo de tomada de consciência, como uma característica humana, exemplifica a “práxis humana” como “a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.”. Para ele, a conscientização “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.”. Lílíana Ferreira (2010a), ao discorrer sobre o conceito de trabalho pedagógico, tendo os professores como sujeito, descreve que a práxis pedagógica possibilita “entender e dar novos sentidos a um cotidiano, o que exige um contínuo estudo”. Neste contexto, a práxis pedagógica envolve o movimento humano no processo de produção de novos sentidos, para transformar a realidade, o que implica na tomada de consciência. Freire (1979, p.47) argumenta que a “conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva.” A tomada de consciência dá-se a partir da ação reflexiva de uma construção ideária (crenças, vivências, concepções, histórias, etc.) e o saber que as ações dos sujeitos levarão a algum lugar e que possibilitará uma transformação da sociedade. Movimento em que o ser humano elabora suas ideias para agir e mudar a

e do que objetiva transformar. Estes elementos, condizem com a gestão do pedagógico da escola, carregados de ideologias, crenças, valores e intencionalidades. Ferreira (2010b), em texto abordando o trabalho dos professores em contextos de gestão escolar, entende o:

[...] trabalho dos professores como o processo de gestão do pedagógico primordial da escola. Inclui a práxis pedagógica, as crenças, os estudos, os planejamentos, enfim, todas as ações que resultam na atividade central da escola: a aula e na atividade básica dos professores: a produção do conhecimento sua e dos estudantes (Ferreira, 2010b, p. 93).

A aula é a principal atividade que acontece na escola. Nesse sentido o trabalho pedagógico do professor não se limita à aula, mas a todas as ações realizadas para a organização da aula, com vistas à produção do conhecimento próprio e dos alunos, em tempos e espaços, resultando um processo de busca constante.

Pode-se dizer, portanto, que gestão do pedagógico (Ferreira, 2008) emerge na intercomplementariedade dos elementos que estão imbricados na dinâmica escolar e que corroboram, intencionalmente, para o desenvolvimento da atividade principal da escola, que é a aula, onde acontece a produção do conhecimento. Entretanto, é importante considerar que é por meio da gestão do pedagógico (que envolve todos os entes que pertencem à comunidade escolar), que a escola alcança seu objetivo maior: formar cidadãos autônomos, críticos e produtores de cultura. Portanto, postula-se que o pedagógico seja visto como o ponto central, ou seja, o coração da escola, já que tudo que é produzido na escola tem intencionalidades pedagógicas incorporadas.

Recomenda-se, portanto, que a gestão escolar esteja sempre atenta às mudanças da sociedade, repense o sentido do seu trabalho e sua função social, no sentido de

realidade. Em seguida Freire (1979, p.47) reforça que “Se os homens não fossem “entidades conscientes”, capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a ideia de conscientização não teria nenhum sentido [...]”. Frente a esta afirmação, o ser humano à medida que transforma a realidade, também é transformado no processo. Ele é sujeito da história, é um agente transformador da realidade em que vive. Sendo assim, a práxis é para além da prática propriamente dita. A práxis dá-se na ação reflexiva do sujeito a partir da dialética entre a teoria-prática e entre o homem-mundo, objetivando transformar a realidade. A Práxis está implicada na reflexão que o ser humano faz (em sua relação com o mundo) sobre a realidade e a sua ação sobre esta mesma realidade, objetivando transformá-la. Nesse contexto, trabalho pedagógico e práxis pedagógica não tem o mesmo sentido. Esta última refere-se à ação reflexiva, diga-se consciente, para transformar a realidade posta e trabalho pedagógico é “todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça” (Ferreira, 2018, p.604).

possibilita o exercício da democracia na elaboração do seu projeto. Requer, também, do professor, refletir tais mudanças, o que “[...] demanda pensar-se sobre o lugar que é dado e que os próprios professores se dão em seu trabalho” (Ferreira, 2010b, p. 95).

O professor, antes da aula, propriamente dita, planeja. Para planejar, faz uso da pesquisa e do seu processo formativo. A aula, acontece num processo interativo e articulado, por meio das linguagens, que envolve as subjetividades e as crenças produzidas historicamente. Mediante a sua concepção e sua compreensão de mundo, ao realizar o seu trabalho pedagógico, traz consigo heranças culturais e um ideário conceitual carregados de crenças e valores. Este conjunto de elementos interfere na realidade dos seus alunos, da própria escola e da comunidade.

Nesse contexto, é de suma importância que o professor repense a educação e a escola, reflita sobre o seu trabalho a partir do seu projeto pedagógico individual, contribuindo com o PPP da escola. Assim, salienta Freire (1996, p. 39) 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” e, conseqüentemente, exercer um movimento contínuo no PPP, como um documento vivo, retroalimentado na dinâmica constante das intencionalidades da escola.

O recorte que será feito, a partir das concepções estudadas até aqui, será com ênfase no trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil. Que transcorrerá: Um breve histórico da trajetória da Educação Infantil no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988; a Educação Infantil na rede municipal de Salvador; e o trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico.

2.3 TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Educação Infantil, hoje entendida como um segmento de educação e a primeira etapa do ensino básico (LDB, 1996), é considerada como uma das principais fases da educação formal. É na primeira infância que se inicia o processo de desenvolvimento das emoções, da linguagem, do cognitivo e da construção da personalidade. É quando acontecem as primeiras relações, nas quais a criança se constitui como ser humano. É

nesta etapa que a criança desenvolve a aprendizagem com mais intensidade, e que vai impactar na vida adulta.

Para melhor compreender as relações existentes entre Educação Infantil e trabalho pedagógico, desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Salvador, faz-se necessário discorrer brevemente sobre: a trajetória da história da Educação Infantil no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 1988); e a Educação Infantil na rede municipal de Salvador.

O entendimento de criança, de infância e de educação muda de acordo com o tempo, levando em consideração o processo histórico, cultural, social, político e econômico. A concepção de criança hoje, não é mais a mesma de 100 anos atrás, assim como o seu processo educativo, que vem se moldando ao modelo de sociedade em que ela se insere. Na sociedade capitalista, a educação vem sendo moldada e influenciada pelos interesses de mercado, ligados a determinados grupos sociais.

Há muito tempo que a Educação Infantil no Brasil foi vista, historicamente, pelo modelo assistencialista (cuidados físicos, saúde e alimentação). Somente a partir da CF 1988, passa a ser reconhecida como um dever do Estado e um direito da criança, expressa no artigo 208, que garante o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” portanto a partir deste ano, as crianças menores de seis anos, passam a poder frequentar a escola, como um direito legal.

A inclusão da Educação Infantil na Carta Magna do país foi um grande avanço para o reconhecimento de que a criança pequena é um ser de direitos. Esta determinação foi impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), quando a reconhece e a indica como a primeira etapa da Educação Básica do Brasil, estabelecendo como um segmento de aprendizagem das crianças e prevendo, como finalidade, no artigo 29, o seu desenvolvimento integral:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Embora a educação seja de responsabilidade de todos, como um ato político e social, o que inclui as comunidades, cabe à família e ao Estado, prover a educação. Conforme estabelece a CF de 1988, a Educação Infantil deve ser ofertada e assistida

como um complemento educacional ao processo de educação familiar, devendo ser garantida pelo Estado e oferecida, conforme prevê o art.30 da LDB (9.394/1996) em “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”.

O artigo 211 da CF 1988, traz o regime de colaboração entre Estados e Municípios, para o processo de organização do sistema de ensino Brasileiro, proclamando que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Reforçando a divisão de responsabilidades, o inciso 2º do Art. 11 explicitou, no seu texto original que os “[...] Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Esta redação, entretanto, foi modificada pela Emenda Constitucional (EC) de nº14 de 1996 (Brasil, 1996), a qual prescreveu que os “[...] Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” reforçando a ideia de divisão das responsabilidades entre Estados e Municípios com a educação e a valorização deste segmento, incluindo todos de 0 (zero) a 6 (seis) anos. A EC nº14/1996, deixa clara a concepção de que os Estados e o Distrito Federal atuarão, prioritariamente, com o ensino médio, mas também com o ensino fundamental, em regime de colaboração com os municípios.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, já tinha reforçado o direito da criança à educação para seu pleno desenvolvimento, e a necessidade de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 53), dentre outras deliberações.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, (Brasil, 1998) surgem com um caráter instrumental e didático, como um guia para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores desta etapa de ensino. Traz na sua organização, definição dos objetivos gerais da Educação Infantil no Brasil, assim como algumas orientações pedagógicas aos professores, além de servir de referência na estruturação pedagógica e de currículo, em caráter nacional.

Em 2006, houve três modificações significativas na CF 1988, através da EC de nº53/2006. A primeira, no art. 208, inciso IV, reduziu de 6 (seis) para 5 (cinco) anos, a efetivação e garantia de “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até

5 (cinco) anos de idade". Sendo assim, esta etapa da educação passa a ser compreendida de 0 até 5 anos e 11 meses. A partir desta emenda as crianças que completam 6 anos, passam a fazer parte do ensino fundamental, ingressando no primeiro ano deste segmento.

A segunda alteração foi no art. 30, inciso VI, trazendo e reforçando, como competência dos municípios, não somente a pré-escola e o ensino fundamental, mas dando visibilidade à Educação Infantil, que, para fins de fortalecimento e financiamento desta etapa, traz como competência "[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental".

A terceira mudança foi no art. 60, das disposições transitórias referentes ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a redação seguinte:

Art. 60 - Até o 14^o (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, aos Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil (Brasil, 2006, art. 60).

Completado 14 (quatorze) anos, com vigência em 2020, foi regulamentada pela Lei 14.113/2020.

Ainda em 2006 o Ministério de Educação (MEC) produziu também como documento orientador, os "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" (Brasil, 2006), que intenta abordar aspectos relevantes para definir parâmetros de qualidade. O documento elucida em sua redação que para propor tais parâmetros é imprescindível considerar que as crianças desde o nascimento sejam reconhecidas como cidadãos de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos e produtores de cultura, enfim, seres humanos. Assim para garantir o seu desenvolvimento, possibilitando a indissociabilidade entre educar e cuidar (defendido mais adiante nas

DCNEI/2009) requer das instituições oferecer condições para que elas produzam conhecimentos e criem novos sentidos sobre o mundo que circunda. O referido documento (Brasil, 2006, p.19) propõe que nas instituições de Educação Infantil as crianças sejam incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 19).

Reforça o reconhecimento da criança como ser histórico, de direitos, pertencente a sociedade e, portanto, também tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
- autonomia e participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; • à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos (Brasil, 2006, p.19).

Este documento (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) foi atualizado pelo Ministério de Educação em 2018 e passa a contemplar, outras deliberações acrescidas de arcabouço legal posteriores a 2006, com o objetivo de:

[...] orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das Políticas Públicas para as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças (Brasil, 2018).

A partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), o MEC criou outro documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” publicado em 2009, para o monitoramento da qualidade da Educação Infantil, com objetivo de

(Brasil, 2009, p. 15) “detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho”. Este instrumento permite que toda a comunidade possa participar do processo de autoavaliação da qualidade da educação das escolas de Educação Infantil (creches e pré-escolas). O processo de autoavaliação inclui não somente a participação dos trabalhadores da escola, mas das famílias e comunidade em geral. Logo intenciona-se que este instrumento (Brasil, 2009):

[...] ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (Brasil, 2009, p. 14).

Também em 2009, foi publicado pelo MEC o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” com autoria de Campos; Rosemberg (2009). Este documento também enfatiza a qualidade da educação e especialmente o cuidado em creches (considerando que a maioria fica em tempo integral), visando o respeito aos direitos básicos das crianças e a qualidade dos serviços. Dividido em duas partes (Campos; Rosemberg, 2009) aborda: Primeira – os critérios que requer de uma creche em relação à organização interna e a realidade concreta do trabalho diretamente com as crianças; Segunda – relaciona critérios para políticas e programas de creche, concernentes a diretrizes, normas, processos, programas e financiamentos de creches de cunho governamental e não-governamental.

Em 2009, houve duas outras grandes mudanças na CF 1988: A EC nº 59/2009, que declara a educação básica obrigatória e gratuita para crianças de 4 e 5 anos na escola de Educação Infantil, sendo sua matrícula obrigatória para as crianças que tenham completado esta idade antes do dia 31 de março do ano da matrícula; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 2010, a partir da resolução de nº5 de 2009, que surge como documento orientador da organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, para subsidiar o trabalho pedagógico. O artigo 2º, desta resolução (CNE/SEB, nº5/2009) discorre que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2009, Art. 2º).

As DCNEI trazem em sua redação avanços, pois já traz as brincadeiras e interações como eixos estruturantes no desenvolvimento da criança. Explicita-a como sujeito histórico e de direitos, e menciona a união entre o cuidar e o educar, entendendo como dois fatores indissociáveis, dentre outras recomendações.

Essas diretrizes formam um marco importante, para pensar esta etapa da educação como essencial, como base para formação humana na sua integralidade, possibilitando a reflexão da criança como ser histórico, formadora e transformadora de culturas, como sujeitos sociais, protagonistas na transformação social e da sua própria história.

Em 2017, é aprovada pelo CNE a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a padronização curricular da escola básica no Brasil, contemplando as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Organizada por competências e habilidades, o texto da BNCC, assim descreve as competências a serem asseguradas aos estudantes (Brasil, 2017, p.8):

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p.8).

Diferente dos outros segmentos, na Educação Infantil, a BNCC conservou a proposta das DCNEI, concernentes aos eixos estruturantes (interações e brincadeiras) mas, com algumas orientações. Foi organizada por direitos de aprendizagem das crianças, objetivos de desenvolvimento de aprendizado, além trazer a nova organização curricular por campos de experiência (já que na estrutura não contempla disciplinas). Este último, embora seja orientado o trabalho com vivências, não se exime de fragmentação.

Entende-se por direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, o direito de brincar, participar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se, para que as crianças tenham possibilidade de aprender e se desenvolver.

O reconhecimento da Educação Infantil foi firmado como primeira etapa da educação básica, pela CF 1988 e demais documentos que ratificam e declaram os direitos para este segmento. Mas, para que de fato a Educação Infantil fosse contemplada pelas políticas públicas educacionais, no que tange ao investimento, precisou ocorrer uma mudança no financiamento de educação. Este, que, antes só contemplava o ensino fundamental⁸ com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996 a 2006, precisou ser ampliado, sendo modificado para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passa a contemplar a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Desta forma, as creches que antes da CF 1988 eram ligadas às instituições que promoviam assistência social, passam por um processo de transição do modelo assistencialista que perdurava esse período histórico, para o modelo educacional, dada a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Apesar da nova perspectiva, só foi regulamentada com o financiamento do Fundeb. Todo esse processo de mudança provocou uma reorganização na estrutura do sistema educacional Brasileiro.

Esse histórico, seguiu alinhado às normativas, retroalimentadas com decretos, emendas, referenciais e diretrizes, no plano das políticas públicas educacionais, a fim de propor melhorias para qualidade da educação.

A linha do tempo, na Figura 1, ilustra e sintetiza esse processo histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil.

⁸ Anos iniciais do ensino fundamental compreende a etapa da educação do 1º o 5º ano, que desde os documentos oficiais a partir da CF 1988 passam a ser de responsabilidade dos municípios. Entende-se por anos finais do ensino fundamental a etapa da educação a partir do 6º ano de escolarização até o 9º ano, sob a responsabilidade do Estado e o ensino médio, que compreende a etapa do 1º ao 3º ano do ensino médio, que permaneceu sob a responsabilidade do Estado.

FIGURA 1 – LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM BASE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988



Elaboração própria (junho/2022)

Em suma, a Educação Infantil passa a ser obrigação do Estado e um direito da criança, em 1988. Torna-se um seguimento e a primeira etapa da educação básica, além de integrar os municípios em 1996, sucedendo um processo de transição do modelo assistencialista para o modelo educacional. No decurso, sucedem a integração das creches ao sistema municipal, processo de financiamento, orientações pedagógicas, dentre outras deliberações.

2.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

A Educação Infantil, na rede municipal de Salvador teve seu processo histórico vinculado ao da história da Educação Infantil do Brasil, que, a partir da Constituição, houve uma quebra de paradigma concernente ao direito da família, no sentido assistencial, que passa a ser reconhecido como o direito da criança.

A normativa possibilitou a criação de novas condições para o financiamento e seu desenvolvimento, tais quais, cita-se a própria LDB 9394/1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001/2010; 2014/2024), que ratificam a responsabilidade dos municípios e que favoreceram a construção de novas escolas para este segmento. Segundo o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador - RCMEI⁹ (Salvador, 2015):

Até dezembro de 2007, o município de Salvador atendia a Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental que ofertavam classes deste segmento, havendo poucas instituições exclusivas para este atendimento em período parcial, e apenas três Creches de período integral. Contudo, a partir de janeiro de 2008, 45 creches foram municipalizadas e passaram a ser chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) (Salvador, 2015, p. 10).

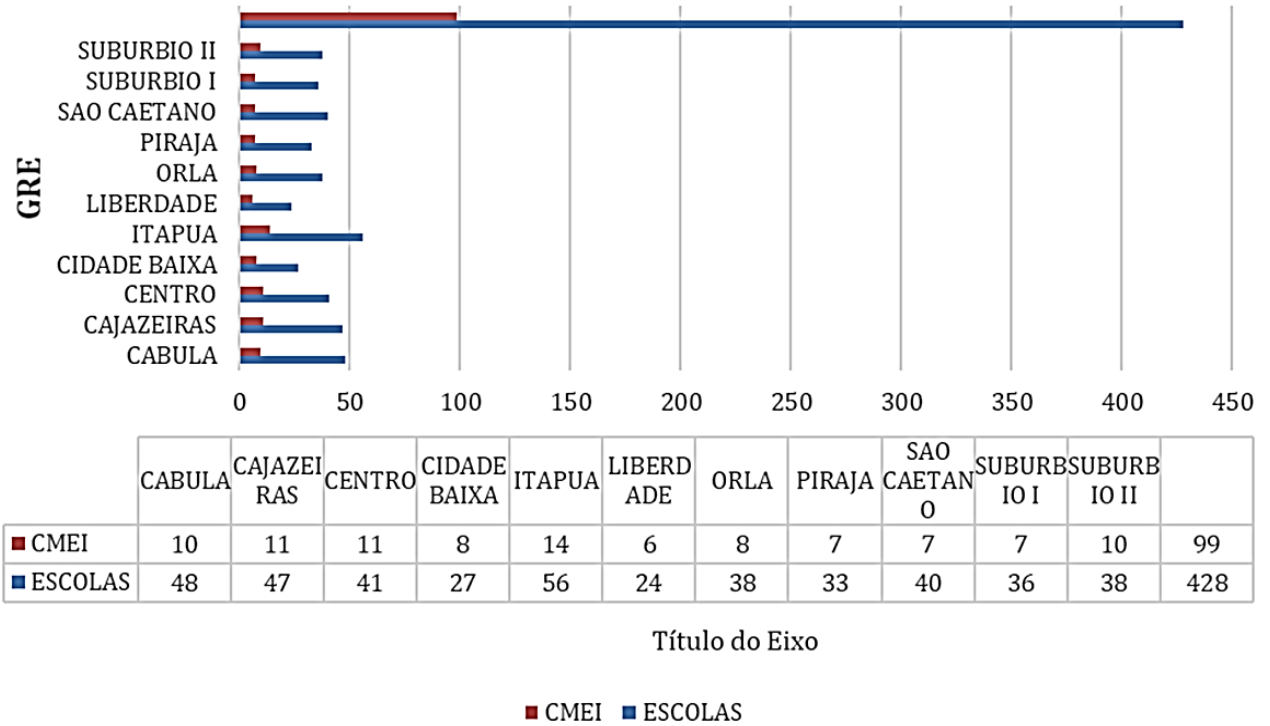
Segundo dados da Educação em Números/Smed¹⁰, em abril/2022, a rede municipal de Salvador conta com um total de 428 escolas na educação básica, distribuídas entre 11 regionais, conhecidas como Gerência Regional de Educação¹¹ (GRE), conforme mostra no Gráfico 1:

⁹ O RCMEI é o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil da rede municipal de Salvador. Este documento foi criado em 2015 e organizado de forma participativa, envolvendo a participação de professores que trabalham na Educação Infantil, coordenadores pedagógicos, representantes da Gerência Regional de Educação, da Secretaria Municipal de Educação e da AVANTE – Educação e Mobilização Social. A elaboração do documento teve como base as DCNEI e as versões preliminares da BNCC.

¹⁰ Educação em Números é um sistema de dados educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

¹¹ Gerência Regional de Educação (GRE). É o órgão responsável por gerenciar as escolas de uma determinada região, demarcada geograficamente, para fins de controle da Secretaria Municipal de Educação. É através da GRE que acontece a intermediação entre as escolas e a SMED. Separadas por grupos (gerências), são responsáveis por acompanhar as escolas do seu grupo e com isso é demarcada por um dos bairros que representam os demais bairros adjacentes.

GRÁFICO 1 – PANORAMA GERAL DE DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS E CMEI POR GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO EM SALVADOR

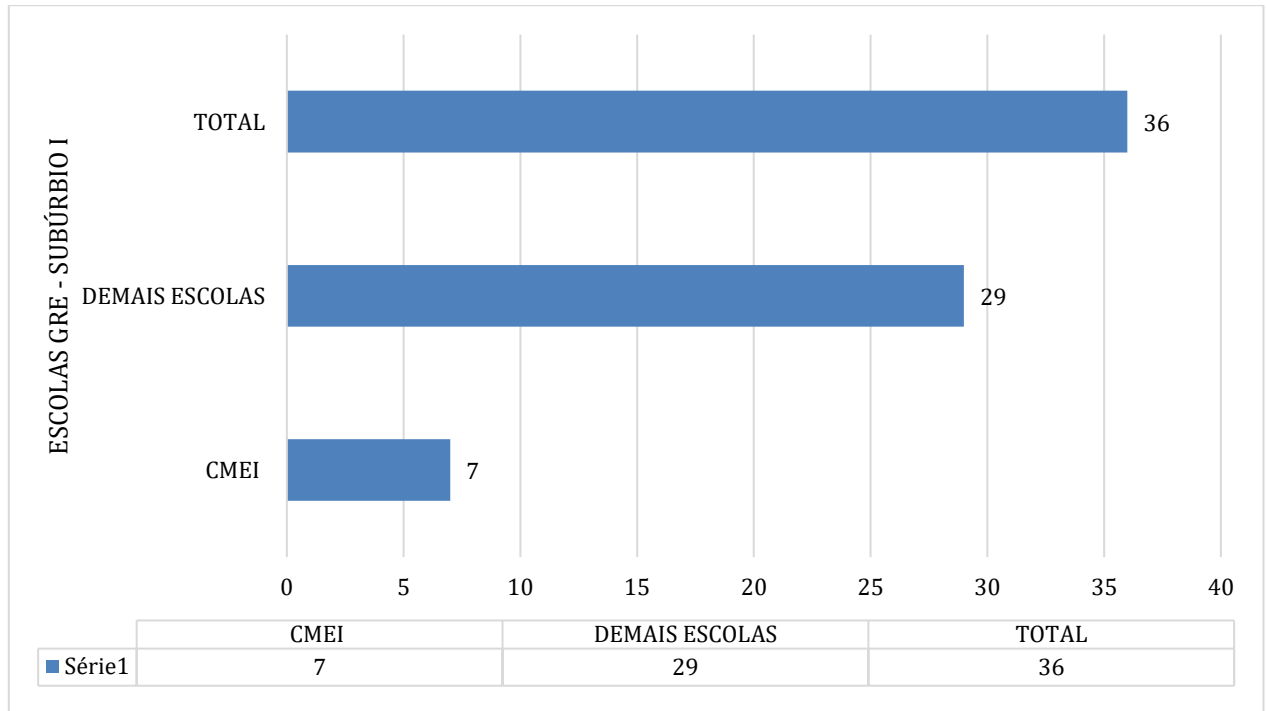


Fonte: Educação em Números, Elaboração própria (abril/2022)

As escolas estão distribuídas nos bairros por divisão geográfica de localização das gerências, identificadas por macrorregiões da grande Salvador: Subúrbio II, Subúrbio I, São Caetano, Pirajá, Orla, Liberdade, Itapuã, Cidade Baixa, Centro, Cajazeiras e Cabula.

A Gerência Regional demarca geograficamente a região, mas as escolas são distribuídas nos bairros que nelas são agrupados. Dentre as 428 escolas da rede municipal de educação de Salvador, 99 são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que totalizam 33%. Dentre os CMEI da Rede Municipal de Ensino, 07 (sete) fazem parte da regional Subúrbio I (7% do total e 19% da regional), onde está localizado o campo desta pesquisa, conforme pode ser visto no Gráfico 2.

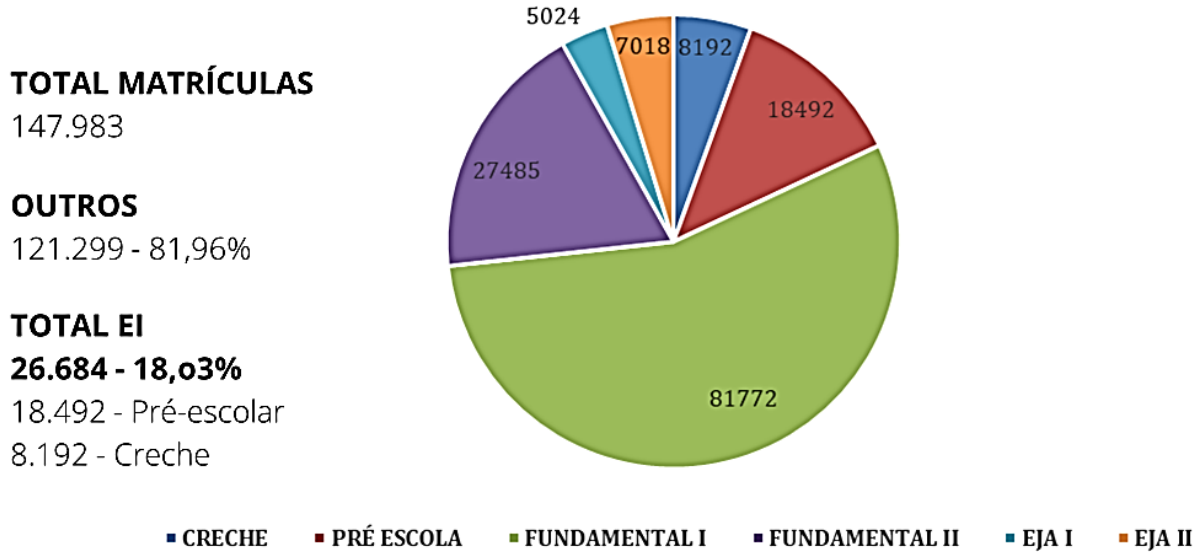
GRÁFICO 2 – QUANTIDADE DE ESCOLAS E CMEI PERTENCENTES À GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, SUBÚRBIO I, EM SALVADOR



Fonte: Educação em Números, Elaboração própria (julho/2022)

Até o início de abril/2022 foram matriculadas um total de 147.983 crianças na rede municipal de Salvador, sendo 26.684 na Educação Infantil, distribuídas entre creche e pré-escolas (8.192 crianças de 0 a 3 anos – creche; e 18.492 crianças 4 e 5 anos – pré-escola), como mostra o gráfico 3.

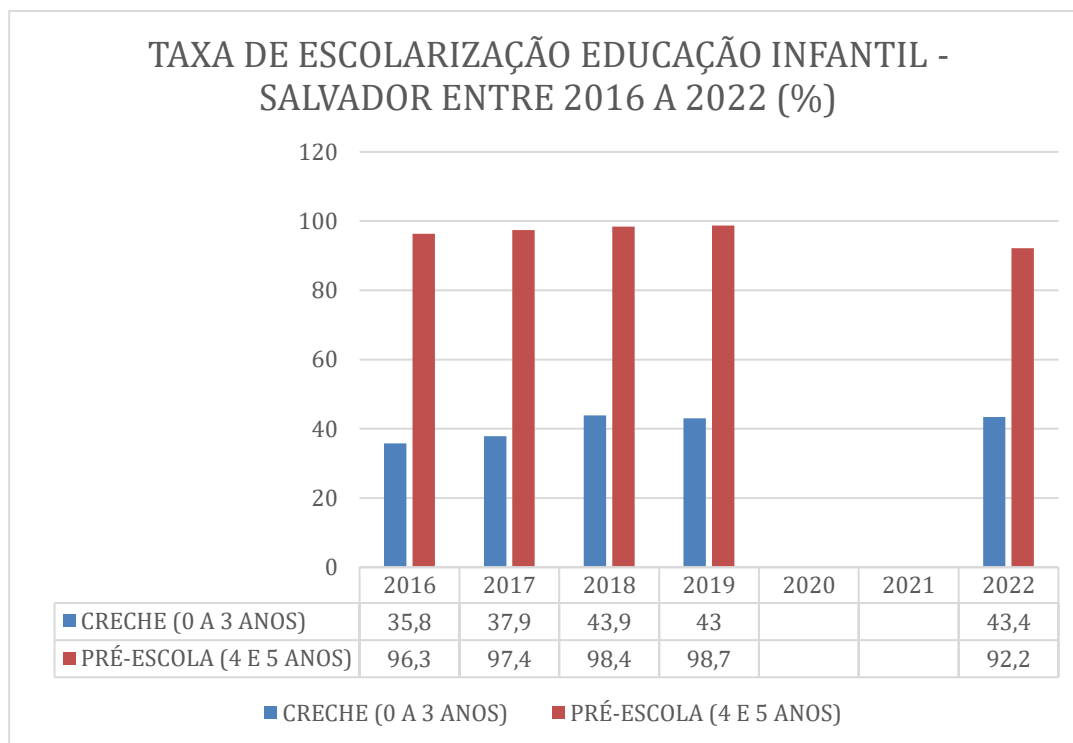
GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR EM 2022, POR SEGMENTO



Fonte: Educação em Números; Elaboração própria (abril/2022)

No que tange ao atendimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE-2016/2024) em relação a universalização da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) em 2016, no município de Salvador (considerando o ensino público e privado), houve um alcance de 96,3% da taxa de escolarização, conforme mostra o gráfico 4, com um crescente até 2019, chegando a 98,7%. É perceptível uma queda, em 2022, para 92,2%, considerando as nuances em virtude da pandemia provocada pelo COVID-19 em 2020. Nesse período, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) optou por não realizar a divulgação de algumas informações¹². No quesito creche (atendimento a crianças de 0 a 3 anos), cuja meta é atender no mínimo 50% até 2024, percebe-se um crescente entre 2016 (35,8%) a 2022 (43,4%), aproximando-se do mínimo pretendido.

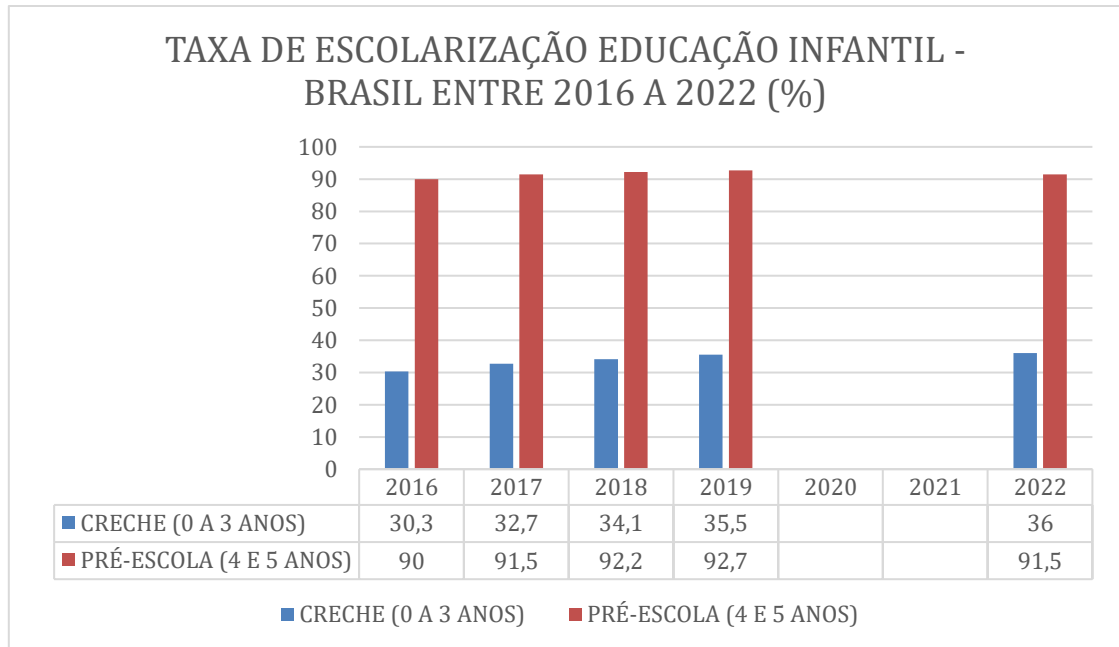
¹² O IBGE divulgou Nota Técnica, número 02/2022 (julho de 2022) com informações adicionais sobre a suspensão da divulgação dos resultados de 2020 e 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101959.pdf>. Acesso em: setembro 2023.

GRÁFICO 4 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL/SALVADOR (2016 A 2022)

Fonte: IBGE/PNAD Contínua 2016/2022; Elaboração própria (setembro 2023)

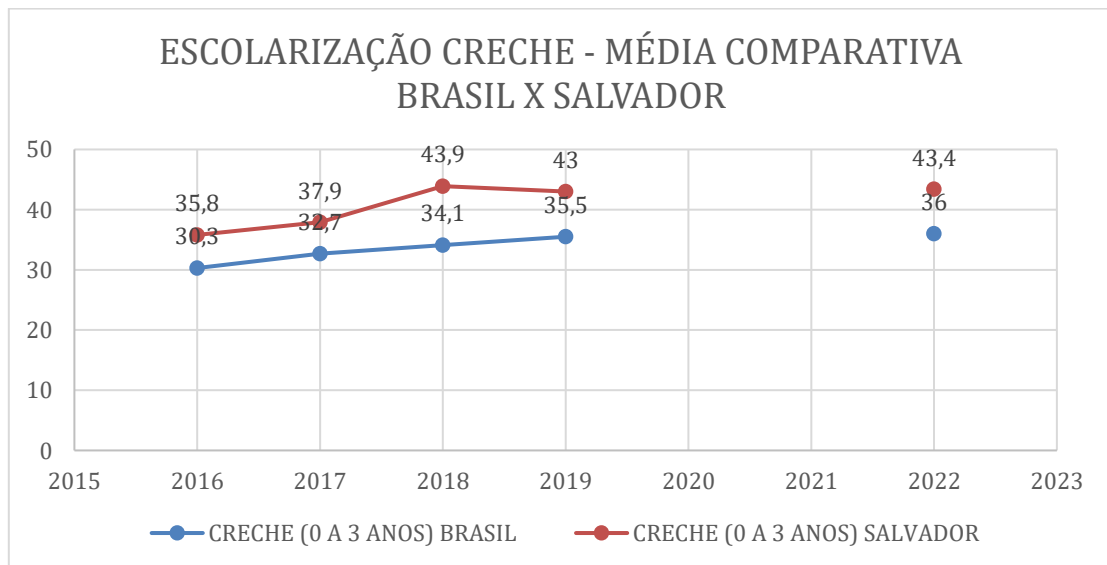
Considerando a meta primeira do PNE (2014-2024)¹³ o Brasil ainda não alcançou a meta pretendida. Segundo informações do IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), publicada em 2023, no Brasil, a taxa de escolarização na Educação infantil, para a faixa etária de 0 a 3 anos, sofreu um leve aumento de 5,4% (entre 2016 a 2022). Entre 2016 (30,6%) a 2019 (35,5%) houve acréscimo de 4,9% e permaneceu estatisticamente estável entre 2019 e 2022 (36%), considerando o período pandêmico. Para a faixa etária de 4 a 5 anos também houve um acréscimo de 2,7% entre 2016 (90%) e 2019 (92,7), com queda para 91,5% em 2022, não apresentando avanços significativos nesta faixa etária de escolarização no Brasil, no período apontado.

¹³ O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionada na lei nº13.005/2014, com vigência até 2024, tem como meta primeira: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014).

GRÁFICO 5 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL (2016 A 2022)

Fonte: IBGE/PNAD contínua 2016/2022; Elaboração própria (setembro 2023)

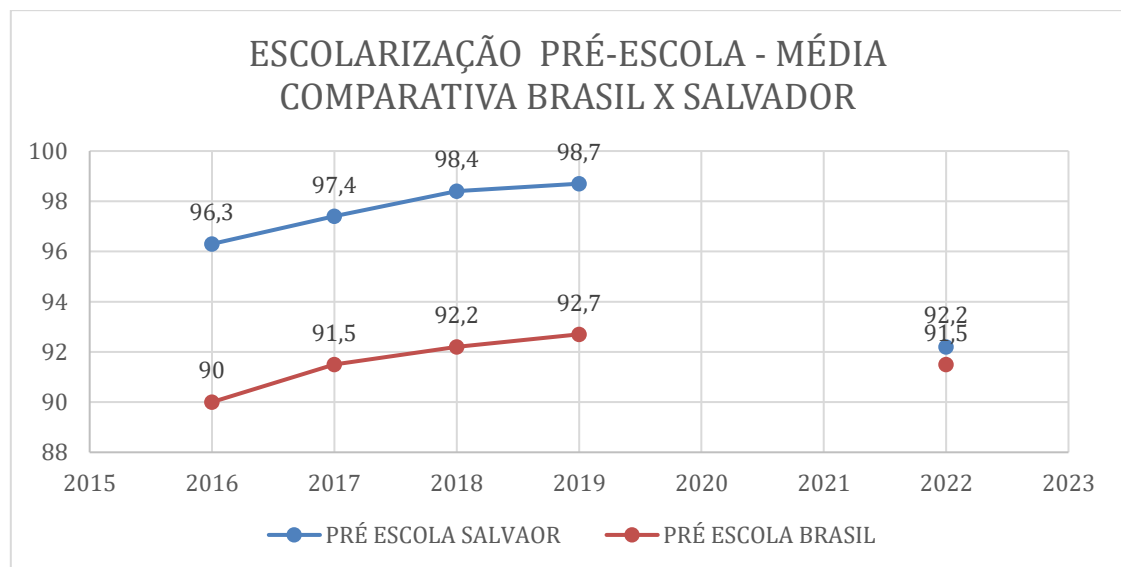
Fazendo um comparativo com o percentual apresentado no município de Salvador, capital da Bahia, a cidade está acima da média nacional, neste mesmo período, conforme mostra os gráficos de números 6 e 7, que trazem os percentuais da Creche e Pré-escola.

GRÁFICO 6 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO CRECHE – MÉDIA COMPARATIVA (BRASIL E SALVADOR)

Fonte: IBGE/PNAD contínua 2016/2022; Elaboração própria (setembro 2023)

Conforme mostra o gráfico da escolarização da Creche com média comparativa foi identificado a diferença no percentual de 36% no Brasil, à medida que em Salvador foi alcançado 43,4% até o segundo semestre de 2022. Também na Pré-escola com 91,5% no Brasil e 92,2% em Salvador.

GRÁFICO 7 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO PRÉ-ESCOLA - MÉDIA COMPARATIVA (BRASIL E SALVADOR)



Fonte: IBGE/PNAD contínua 2016/2022; Elaboração própria (setembro 2023)

Na rede pública de ensino municipal de Salvador, as crianças de até 5 anos são atendidas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), com uma jornada total de, no mínimo, 4 horas, se em tempo parcial, e igual ou superior a 7 horas, se for em tempo integral. Na maioria dos CMEI, que tem turmas no integral, as crianças entram às 8h e saem, em média, às 17h, sendo, portanto, contabilizadas até 9 horas diárias.

Uma das funções do CMEI é promover a educação, visando à integralidade da criança, a partir dos eixos estruturantes, do interagir e do brincar, perpassando pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais são, brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se.

A criança aprende interagindo com a natureza, consigo mesma e com o outro. É por meio da interação e das brincadeiras que as crianças aprendem a: resolver conflitos, lidar com as emoções, conviver com os pares, expressar suas opiniões, explorar o

ambiente em que vive, desenvolver a imaginação, construir novas relações, construir sentidos e com isso produzir Cultura.

Recomenda-se que os CMEI sejam um espaço acolhedor, que proporcione a integração de forma prazerosa e segura, levando em consideração as características específicas de cada criança e seu processo de adaptação às rápidas mudanças que acontecem na transição de uma idade para outra, compreendendo essa faixa etária.

A principal função do CMEI não é preparar para o ingresso no fundamental, mas formar seres criativos e pensantes para que possam participar na sociedade. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil da rede municipal de Salvador (Salvador, 2015, p.11):

O CMEI tem como função favorecer o processo de desenvolvimento de aprendizagem das crianças que o frequentam e não prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental numa visão de treinamento mais “escolarizado” de preparação para uma suposta e equivocada “prontidão para alfabetização e o cálculo”, em especial (Salvador, 2015, p.11).

O CMEI é considerado uma extensão da educação familiar, em que demanda parceria constante entre a família e a escola. O fortalecimento desta articulação, possibilita a prática do diálogo constante.

Algumas atividades na Educação Infantil se aproximam com o que acontece na educação familiar, já que é um processo que se dá com crianças menores, de até 5 anos. Estas estão na fase de desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da comunicação, socialização, dentre outras aprendizagens. O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil – RCMEI (2015), reforça que:

A Creche, é o primeiro ambiente social coletivo no qual o bebê e/ou a criança pequena se insere, fazendo a ponte entre o singular e o coletivo, entre a família e a sociedade. Esse período da vida é uma etapa fundamental para a formação pessoal, por ser um momento em que eles se conhecem e descobrem o mundo à sua volta, e na qual as bases do seu ser começam a se estruturar (Salvador, 2015, p. 67).

Entendendo que os CMEI são, em si, escolas que de segmento e currículo específicos para a faixa etária, é importante buscar entendimento sobre: que escola é

essa? como o trabalho pedagógico nela acontece? quais são as intencionalidades? Ferreira (2010b, p.91), define que escola é:

[...] encontro entre cidadãos – advindo de culturas plurais – tendo em comum uma intencionalidade: produzir conhecimentos. Em suma, é o espaço da convivência e da produção da cultura. É o espaço e o tempo do trabalho dos professores: a produção do conhecimento, sua e dos estudantes. Ao realizá-lo, transforma-se, atribui novos sentidos à sua cultura profissional e contribui para o projeto pedagógico da escola (Ferreira, 2010b, p.91).

Nesse contexto é de suma importância que o professor repense a educação, a escola, refletindo, assim, sobre o seu trabalho a partir da proposta de currículo, do projeto institucional e do seu projeto pedagógico individual, com vistas à produção do conhecimento seu e das crianças. A figura 2 apresenta a estrutura curricular da Educação Infantil da rede municipal de Salvador (Salvador, 2015).

FIGURA 2 – ESTRUTURA DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SALVADOR

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
BEBÊS de 4 meses até 1 ano e 11 meses	CRIANÇAS de 2 até 3 anos e 11 meses	CRIANÇAS de 4 até 5 anos e 11 meses
Grupo 0 4 meses até 1 ano	Grupo 2 2 anos até 2 anos e 11 meses.	Grupo 4 4 anos até 4 anos e 11 meses.
Grupo 1 1 ano até 1 ano e 11 meses	Grupo 3 3 anos até 3 anos e 11 meses.	Grupo 5 5 anos até 5 anos e 11 meses.
Campo de Experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações	Campos de Experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações Linguagens Integradas, Natureza e Culturas: <ul style="list-style-type: none"> • Corpo, Movimento e Brincadeiras • Linguagem Oral e Imaginação • Linguagens, Natureza e Culturas: Linguagens Artísticas - Visual, musical -, Escrita e Matemática 	Campos de Experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações Brincadeiras e Imaginação Relação com Natureza, Sociedade e Culturas Linguagens Integradas: <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem Corporal • Linguagem Verbal • Linguagem Matemática • Linguagens Artísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem Visual • Linguagem Musical

Fonte: SALVADOR, 2015, p. 61.

A estrutura curricular da Educação Infantil, na rede municipal de Salvador, foi elaborada em 2015, com base nas DCNEI e nas versões preliminares da BNCC. Sendo assim, o documento contempla os eixos estruturantes da Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança (brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se) e os campos de experiência. Para cada campo de experiência constante no referencial foram elencados: eixos, subeixos, aprendizagens esperadas e ações pedagógicas, para fins de organização curricular.

Nesta etapa da educação, a organização dos conteúdos não é trabalhada com disciplinas, embora os campos de experiência (proposto pela BNCC), represente essa fragmentação. O RCMEI (em consonância com o art. 9 das DCNEI) fortalece a ideia de

trabalho inter-relacionado, quando sugere que cada profissional faça as adequações necessárias no processo de produção do conhecimento, para que aconteça de forma integrada e articulada. (Salvador, 2015):

[...] os Campos de Experiência foram definidos a cada dois anos, cabendo aos profissionais fazerem as adequações necessárias, mediante as singularidades de cada faixa etária. Estes Campos constituem uma organização curricular que defende que a construção de conhecimentos se dá de forma integrada e articulada; de forma que os conhecimentos, disponibilizados em vivências interativas e lúdicas, promovem a apropriação de múltiplas aprendizagens (Salvador, 2015, p. 59).

Fochi (2015), defende um currículo por campos de experiência no sentido articulado, reflexivo, que atenda os princípios da ludicidade, continuidade e da significatividade, como elementos que permitem a criança compreender o mundo em que vive, dando a ele significado a partir das experiências. (Fochi, 2015, p. 222):

[...] os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência (Fochi, 2015, p. 222).

A realização do trabalho pedagógico requer do professor tomada de consciência, no sentido de perceber que, a partir do referencial, cabe a ele buscar formas diferenciadas para evitar a fragmentação dos campos de experiência. Estes campos, se bem articulados a partir das vivências do dia a dia, contribuem na produção do conhecimento na sua integralidade.

As diretrizes emanadas pela Resolução nº5/2009 (Brasil, 2009), no seu Art. 8º, dispõem sobre a proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil, afirmando que:

[...] 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, 2009).

O desenvolvimento do trabalho requer do professor interligar a proposta pedagógica ao conhecimento de mundo que as crianças trazem e que a rodeiam. Esse entendimento torna possível a ampliação do universo de experiências, no processo de produção de novas aprendizagens e, com isso, a partir da integração entre educar e cuidar, complementar a educação familiar.

É de suma importância conhecer e compreender o objetivo da Educação Infantil, as suas particularidades, e reconhecer o jeito próprio que cada criança tem de ser e de estar no mundo. Barbosa (2009) entende que:

Todavia, convém enfatizar que a educação de crianças pequenas exige também questionar quais são os conhecimentos e as aprendizagens oportunos e adequados [...] As intenções e as ações da escola hoje, da “professora de agora”, precisam estar conectadas com a reflexão, o questionamento e a interrogação de como queremos viver o futuro. O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (Barbosa, 2009, p. 47-48).

Fortunati (2020), no texto “*Protagonismo dei bambini e educazione: L’approccio di San Miniato (Itália)*” abordando o protagonismo das crianças no processo educacional aproximando à realidade da comunidade de San Miniato (comunidade Italiana no centro da Toscana), descreve que as crianças:

[...] posseggono una naturale e formidabile attitudine ad essere attivamente protagonisti della loro crescita e del loro sviluppo, soprattutto nella misura in cui si tenga adeguatamente conto del valore della loro curiosità spontanea verso il mondo e della loro straordinaria abilità di essere costruttivamente presenti all’interno dei contesti di esperienza nei quali sono coinvolti (Fortunati, 2020, p.14).

Na sua concepção as crianças são sujeitos protagonistas de seu próprio crescimento e desenvolvimento, principalmente quando lhes são dadas condições para permitir que aflore a sua capacidade criadora, ativando assim a sua curiosidade e criatividade na relação que estabelece com o mundo. Para ele, a criança tem uma aptidão

natural e espontânea para a curiosidade. Esta, requer ser levada em consideração os contextos das experiências em que as crianças estejam envolvidas.

Uma vez reconhecendo os sentidos que a criança tem de si e do que acontecem em sua volta, é importante que a escola ofereça e prepare o ambiente de forma que possibilite o protagonismo da criança e que amplie seu conhecimento de mundo; eis, aqui, um grande desafio da escola e dos trabalhadores da educação, sobretudo, da Educação Infantil.

Face às demandas sociais surgidas em detrimento de mudanças de mentalidade, com relação à visão que se tem hoje, voltada ao processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças na tenra idade e a real função da escola, torna-se, portanto, necessário refletir esse movimento de produção do conhecimento, questionando sempre, ainda que, por vezes, de maneira retórica: Como acontece a rotina no dia a dia das crianças? É possível o professor contribuir na elaboração do PPP da escola, por meio do seu trabalho? Urge como um desafio, atentar-se para olhar e escutar sensivelmente as crianças, valorizar as vozes, o protagonismo e acolher o modo que elas têm de ver, enxergar e interpretar o mundo, dando sentido à forma de significar a si mesmas; assim como refletir sobre as possibilidades de os professores, que lidam com as crianças no dia a dia da escola, participarem do processo de sistematização do PPP da instituição.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de criança varia de acordo com o tempo histórico, com as questões sociais, culturais e políticas. As DCNEI de 2010, trazem o entendimento da criança, na contemporaneidade, como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.14).

Partindo do pressuposto de que o ser humano é, em sua essência, a síntese da construção histórica da humanidade mais aquilo que ele produz, e que essa produção se dá nas relações que ele tem com a natureza, consigo e com o outro, nos ocorre sempre a necessidade de lembrar que, ainda que seja um ser humano de tenra idade, com a criança, não será diferente, porque ela também é um ser histórico.

A esse propósito, a Prefeitura Municipal de Salvador adotou essa concepção de criança, expressando nos RCMEI (Salvador, 2015, p.25) a ideia de criança, como “[...] sujeito de direito [...] um ser ativo, que produz cultura e constrói formas de interagir no mundo a partir das suas relações diárias”. Relações estas, que podem ser subsidiadas por meio das brincadeiras, dos experimentos científicos, das artes, das linguagens, músicas, danças, pinturas, histórias, dramatizações, dos movimentos corporais, uso das tecnologias, construção de jogos e brinquedos, exploração dos espaços, nas rotinas, dentre muitas outras formas de interagir com o mundo em sua volta. Os RCMEI (Salvador, 2015) reforçam que:

Viver a infância é explorar o mundo, investigando os espaços, objetos e elementos da natureza e atribuindo sentido aos fatos e fenômenos e ter as possibilidades de olhar, compreender e expressar suas ideias sobre o mundo a partir da sua visão de criança (Salvador, 2015, p. 26).

A criança, desde muito pequena, desenvolve a produção do conhecimento na interação e nas brincadeiras que estabelecem com os adultos, com as crianças e com os objetos. (Barbosa, 2006):

Antes de brincar com objetos, o bebê brinca consigo mesmo, com a mãe, o pai, os irmãos e outras pessoas. Antes de poder segurar algo nas mãos, já brinca de abrir e fechar os olhos, fazendo o mundo aparecer e desaparecer (Barbosa, 2006, p.71).

O brincar é uma das primeiras formas que a criança tem de explorar o conhecimento de mundo. Barbosa (2009) entende que:

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

A criança, ao nascer, aprende a ver, a ouvir, a compreender o que acontece ao seu redor, elas observam, absorvem e respondem ao ambiente. Ainda no berço, criam a capacidade de diferenciar os sons da fala (linguagem) das pessoas do seu convívio, de outras que não têm contato. Muitos pensamentos passam pela sua cabeça, ela aprende o tempo todo, de forma contínua. Salienta Barbosa (2009) que:

Desde o nascimento, as crianças aprendem e se socializam a partir das ações, das relações e interações que estabelecem com as pessoas, adultos ou crianças, e com o mundo que as envolve. Essas ações acontecem no marco das práticas efetivas e afetivas de vida social no cotidiano de cada cultura. O encontro ativo com os outros oferece uma constelação de significados que o bebê vai se apropriando, singularmente, em seu desejo e necessidade de conhecer o mundo (Barbosa, 2009, p.80).

A princípio são aprendizagens que fazem parte do processo de descoberta e de exploração do que está em sua volta, que lhe possibilita expressar o que sente, o que ver e que são cruciais para a construção de novos conhecimentos.

É muito importante que nos primeiros anos de vida, tenha contato constante com adultos que brincam. Adultos que possibilitem o acesso jogos simbólicos, a brincadeira de faz de conta, a contação de histórias, a música, ao diálogo, a troca de sorriso etc. Ainda em relação à criança, a professora Nereide Saviani (2012, p.73) afirma que: “Tudo ela quer ver, ouvir, pegar, falar, fazer, saber. E gosta de ter acesso a tudo, alegra-se com o mundo que vai descobrindo [...]. No entanto, somente o consegue na interação, na comunicação com indivíduos mais experientes.”

Um outro aspecto é o contato que elas têm com os objetos. A brincadeira que elas estabelecem com os objetos que estão em sua volta, atreladas ou não, a outras crianças, possibilita o uso de um determinado objeto de forma não tradicional (livre e criativa), atribuindo a ele sentido diferente da ideia que este mesmo objeto representa para o adulto. Isso, permite que ela inove, ao mesmo tempo que assimila as representações sociais e comportamentais. Discorrendo sobre o estágio de desenvolvimento da psiquê infantil, Leontiev (2010) afirma que:

É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolas, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ("O que é um soldado do Exército vermelho?", "O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (Leontiev, 2010, p.65).

A interação que elas criam com brinquedos, objetos e com outras crianças possibilita viverem num mundo que pertence a elas, de serem crianças e de viverem a infância (numa visão diferente do mundo dos adultos). Abrem espaços para a imaginação, ao mesmo tempo que, surpreendem a si mesmas. Nesta fase, na qual também acontece o desenvolvimento da linguagem, a criança tende a imitar o adulto, com ações do dia a dia, como dirigir um carro, brincar de casinha, atender o celular etc., usando os objetos que estão em sua volta. Uma simples caixa pode virar um castelo, uma casa, uma caverna, assim como, uma caixinha de suco, pode se transformar em um carro, um avião ou uma nave espacial, em seu imaginário de faz de conta. Mendonça e De Paula (2018, p.37) afirmam que "[...] na imitação a criança está à frente do seu tempo. Nas atividades de interação imitativa, nos jogos de linguagem, a criança aprende que é um aprendiz, um falante, uma pessoa que observa, interage e constrói conhecimento".

Quando se inova, a criança aprende a enfrentar os riscos, a encarar os erros para que se tornem acertos. Tem-se, como exemplo, os jogos de bloquinhos, que de início, por não conseguir empilhá-los, tenta novamente, criando formas até que consiga, com seus erros, vencendo os obstáculos, ter sucesso na sua ação, que poderá reverberar na sua vida inteira.

Outro fator a ser observado é que as crianças pequenas, na sua primeira infância, gostam de repetir as mesmas atividades ou os mesmos movimentos, como assistir o

mesmo desenho, cantar a mesma música, brincar com os mesmos brinquedos e objetos, dentre outras formas de demonstrar a interação com os materiais e o ambiente. O exercício de tampar uma garrafa por exemplo, de amarrar um cadarço, de fechar e abrir um zíper, de enfiar cordão, de prender um botão, pode não ser tão simples assim, para a criança. Ela pode demorar dias, semanas ou meses tentando aprender como fazer, até dominar a sua manipulação. Portanto, requer que o professor possibilite diversas formas para que ela consiga se desenvolver e enfrentar os desafios do seu dia a dia, respeitando o seu tempo de aprendizagem.

O brincar é fundamental para a criança. É através da brincadeira que ela expressa a sua forma de existir, interagir, aprender e significar as suas aprendizagens, além de encontrar novas maneiras de fazer algo e de dar um novo sentido ao que foi construído.

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam (Barbosa, 2009, p.72).

A brincadeira, faz parte da cultura escolar da Educação Infantil, na qual a criança se forma e se transforma ao explorar o meio, como sujeitos sociais, como seres protagonistas, a partir das suas vivências diárias.

Ao adentrar na escola, a criança leva consigo seu processo histórico e com isso ela constrói novas histórias, a partir das novas relações que serão estabelecidas no ambiente escolar. Os CMEI, ao acolherem as crianças, têm como função, preliminarmente, saber que estão acolhendo as vivências que foram construídas no ambiente da família e nas relações que ocorrem na comunidade em que vivem. As experiências que foram construídas antes de entrar na escola, ganham um novo significado, portanto esse conhecimento de mundo precisa ser considerado nos Projetos Políticos Pedagógicos, que são desenvolvidos e articulados nas escolas.

Os RCMEI (Salvador, 2015), documento que orienta o currículo das escolas municipais de Educação Infantil de Salvador, apontam orientações similares àquelas que Barbosa (2006) traz, quando afirma que:

O brincar destaca-se como fio condutor das práticas na Educação Infantil, sendo meio privilegiado de elaboração de conhecimentos pelas crianças e elemento constituinte da sua infância. [...] entende-se que o brincar e o ambiente lúdico devem permear todos os campos de experiência das propostas pedagógicas da Educação Infantil do município de Salvador. [...] pois estão diretamente relacionadas com outras linguagens, como: corporal, musical, escrita (com as brincadeiras sonoras), dentre outras (Salvador, 2015, p. 110).

Como já dito na seção anterior, o RCMEI (2015) foi construído a partir das DCNEI (2009) e as versões preliminares da BNCC antes da sua aprovação em 2017, dentre outros documentos legais e autores que discutem a Educação Infantil.

Salienta-se que o documento das diretrizes é de grande importância na orientação das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, porque descreve e conceitua a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos. Ele traz, como eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras, a indissociabilidade entre o cuidar e educar e considera a criança como centro do planejamento. As diretrizes (2009) defendem que o currículo da Educação Infantil seja:

[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral [...] (Brasil, 2009, art.3°).

Isso é possível a partir da interação e das brincadeiras que são os eixos estruturantes do trabalho pedagógico do professor e do PPP das escolas. Eles precisam levar em consideração as particularidades dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, tendo em vista que a criança é um sujeito histórico e de direitos. Esses direitos, se bem articulados ao projeto pedagógico da escola, possibilitarão às crianças a criação de novas aprendizagens, a vivenciar e experimentar desafios no seu dia a dia, a resolver conflitos, a construir as suas identidades que parte

do coletivo para o individual, dando um novo significado a si, ao coletivo e ao mundo em sua volta, dialeticamente.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (Brasil, 2017)¹⁴ descreve que:

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. 38, grifos próprios).

A BNCC, aprovada em 2017, a partir de discussões de projetos em disputa, dentro de um contexto da lógica de mercado, trouxe para o documento intencionalidades que abrangem as competências para a educação básica numa abordagem de agenda neoliberal, em um período histórico em que as vozes estavam sendo silenciadas. Embora, a BNCC tenha se inserido neste contexto, na discussão e implementação para a Educação Infantil conseguiu-se conservar os princípios das diretrizes que trazem a criança como sujeito histórico e de direitos. Sendo assim, é fundamental atentar-se às intencionalidades das propostas de forma crítica e adequar à realidade concreta da escola, sem desconsiderar o que rege as DCNEI (2009). É preciso pensar em uma educação que supere a lógica de mercado e que se pense de fato na formação humana na sua integralidade.

Daí a importância de refletir as intencionalidades educativas, pois são inerentes ao trabalho pedagógico do professor, que não se resume as práticas, mas que perpassa as práticas. É um trabalho que vai além da didática. Permite refletir sobre o Projeto Político Pedagógico na sua totalidade, assim como o que o compõe, tais como: o currículo

¹⁴ A BNCC na sua versão aprovada em 2017 trouxe direitos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, que são os direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Trouxe as competências gerais que abrange toda a educação básica, objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e introduziu os campos de experiências da Educação Infantil, que ora, sua nomenclatura difere da utilizada no referencial da Rede Municipal de Salvador (RCMEI, 2015). Importante salientar que este último, embora demanda de atualização, já dialoga com a BNCC, por também ser fruto de suas preliminares. Um outro ponto que requer esclarecer e que preocupa (assunto que precisa ser explorado, como problema científico) é a forma como os campos de experiência são interpretados e utilizados nas escolas de forma fragmentada), o que não é o caso do *lôcus* da pesquisa em voga.

escolar; o que ensinar; o que fazer, estruturação do trabalho com base nas intencionalidades que se pretende alcançar; organização e planejamento, atendendo aos objetivos e direitos de aprendizagens da Educação Infantil e as suas especificidades; acompanhamento do processo de produção do conhecimento; e avaliação continuamente, com vistas ao desenvolvimento pleno das crianças na sua integralidade. As DCNEI (Brasil, 2009) no artigo 6º prescrevem que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, art. 6º).

O texto da BNCC (Brasil, 2017), ao referendar os conhecimentos sistematizados e as intencionalidades educativas, reforça que:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam as crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza. Com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p.38).

Sendo assim, o trabalho pedagógico do professor requer respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Demanda ser organizado, de tal forma que respeite e reconheça que a criança também é capaz de produzir conhecimento, de interpretar o que acontece em sua volta, de decifrar o mundo, a partir das suas vivências. Ela se desenvolve, quando lhe é dado o direito de expressar suas opiniões, que também são munidas de crenças e intencionalidades, e assim, atribuir sentidos à sua identidade e dos que estão em sua volta, dialeticamente. Quando promove a autonomia, o protagonismo e o respeito às diferenças e ao meio ambiente. Este processo se dá por meio das interações e das brincadeiras que sucedem na rotina do dia a dia e que perpassa o PPP da escola. Nereide Saviani (2012) reforça que:

A criança, desde a mais tenra idade, apresenta-se disposta a explorar o seu meio e, disponível a tudo o que a coloque como parte dele, responde prontamente a todos os estímulos. Assim, as atividades que lhe mostram diferentes sons, imagens, movimentos, odores, impressões táteis, as palavras que lhe são ditas, o sorriso, o afeto, a higiene, a alimentação – tudo isso, conjugado – constituem um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, torná-la humana (Saviani, 2012, p. 73).

As escolas, hoje, têm um grande desafio, o qual se associa a mudança de mentalidade dos trabalhadores da educação. É fundamental enxergar a criança como um ser histórico, produtor de cultura. Para que isso aconteça, requer do trabalhador, primeiramente, que se veja como este ser protagonista, que produz historicidade, que interfere na sociedade e que a transforma, para que consiga enxergar a criança, também como tal. Cabe ao professor e demais trabalhadores entenderem essa concepção de infância e respeitarem esse processo de desenvolvimento, pois tudo que acontece na primeira infância repercute na vida adulta dessa criança.

Assim, demanda do professor, oferecer oportunidades para que a criança possa explorar, aprender, brincar; mediar e possibilitar desafios de acordo com a fase de desenvolvimento, entre o equilíbrio do menos e o mais complexo, com o grau de frustração apropriado. Elas precisam ser desafiadas diariamente para que criem formas de resolver conflitos. O documento, Brinquedos e Brincadeiras nas creches, elaborado pelo Ministério de Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica (Brasil, 2012) explica que:

Um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança e para organizar situações nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes.

Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças. (Brasil, 2012, p.54)

A brincadeira é a melhor forma que a criança tem de aprender, é o "carro-chefe" ou o "coração" do processo de produção do conhecimento da criança pequena, na sua tenra idade. Na Educação Infantil, a produção de conhecimento se firma por meio da interação e das brincadeiras. É ali, que a criança aprende a significação da função social das linguagens, aprende a fazer ciência por meio dos experimentos, desenvolve a linguagem, as emoções, a cognição, elabora e cria o seu conhecimento de mundo e produz história. Entende-se, portanto, que esse processo é transcorrido nas rotinas diárias que são vivenciadas nos CMEI e que demandam fazer parte do planejamento do professor, do plano de ação, dos movimentos que acontecem na escola e, conseqüentemente, do Projeto Político Pedagógico da escola, de forma intencional.

3.1 A ROTINA COMO PARTE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

A rotina é uma das formas de trabalho pedagógico do professor, mas não a única, porém de grande importância no cotidiano da Educação Infantil. Para Barbosa (2006):

A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela. [...] As rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. (Barbosa, 2006, p.5)

Conforme mencionado anteriormente, a rotina das crianças é caracterizada nas interações que ocorrem durante as atividades diárias que são desenvolvidas na escola. É no processo interativo que elas aprendem a conviver com outras crianças e com os adultos. Momentos em que expressam afetos, frustrações e sentimentos, aprendem a controlar suas emoções e a resolver os conflitos, que é comum, especialmente, na educação infantil. Na organização do cotidiano escolar, os professores demandam de tempos de diálogo e reflexão para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma que as atividades que realizam possam, de acordo com Nunes, Corsino e Dinonet (2011):

- ser planejadas, consideradas e construídas coletivamente, tendo como ponto de partida as crianças de 0 a 6 anos que se deseja educar, seu contexto sócio-histórico, suas culturas, relações, interações e ampliações possíveis;

- assegurar às crianças os direitos à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, ao contato com a natureza, à higiene, à alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto, à amizade, à expressão de seus sentimentos, ao desenvolvimento de sua identidade cultural e religiosa; [...] (Nunes; Corsino; Dinonet, 2011, p.79).

Estes aspectos requerem estar presentes nas rotinas diárias e compor o Projeto Político Pedagógico da escola, considerando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, a ludicidade e as brincadeiras, as linguagens, subjetividades e historicidades. As rotinas precisam ser vistas como potencializadoras para a produção de conhecimentos diversos.

Cabe as escolas assegurar às crianças, em suas rotinas, atividades que envolvam: ouvir e contar histórias, ouvir e cantar músicas; desenhar, pintar, picotar e amassar papéis, modelar; construir brinquedos e objetos, fazer experimentos; manusear livros, folhetos e revistas; ter contato e usar os elementos da natureza nas suas produções; movimentar o corpo, dramatizar, dançar, pular, correr, jogar; fazer uso das linguagens artística, corporal, verbal, escrita, matemática etc.

Tem-se, portanto, um currículo em movimento, uma escola que se move e acontece. Existe, então, um projeto oculto, que não é sistematizado, mas que perpassa a dialética do movimento da escola. Para tanto, na elaboração do PPP, é necessário pensar na escola em tempo e espaço, como um lugar de reflexão e produção do conhecimento à luz da ludicidade. Que a escola seja divertida, que suscite a vontade de aprender e que promova o crescimento saudável. Que as crianças se sintam acolhidas e seguras no ambiente para fomentar o desenvolvimento de vivências e de experiências que contribuam na construção da sua autonomia. Recomenda-se que o professor conheça a realidade de cada criança, organize o espaço e o tempo, no processo de preparação do ambiente, para que o trabalho pedagógico, organizado e realizado por ele, permita a construção de significações para a criança. Horn (2017) salienta que:

[...] a organização do ambiente da sala de aula de uma instituição de educação infantil pode ser considerada como um microssistema e constitui-se, por excelência, em um local onde características físicas, sociais e simbólicas permitirão, ou não, conforme estiver estruturado, que muitas interações ocorram entre as crianças e entre as crianças e os objetos e os materiais (Horn, 2017, p.55).

Quando as atividades são organizadas por sequência, seguindo uma ordem, por exemplo, ajudam a criança na organização mental, deixando-as mais seguras, e possibilitando que adquiram noção de tempo e espaço no ambiente, além de estimularem a autonomia e a independência no processo de socialização.

A partir das rotinas, é possível notar como os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento são evidenciados. Percebe-se a forma como as crianças se expressam e exploram o ambiente; como elas convivem, participam e interagem com todos ao seu redor; como desenvolvem a autonomia, se identificam e identificam o outro num processo interativo e participativo.

Este proceder possibilita ao professor refletir sobre o seu projeto pedagógico individual, repensar o seu trabalho pedagógico na dialética da ação-reflexão-ação. Permite perceber nuances, reorganizar a rotina, a partir das necessidades reais das crianças e suas, do seu trabalho, para reestruturar o tempo/espaço, na rotina, com os seus pares ou junto à gestão escolar.

Horn (2017) reforça que “[...] o professor precisa entender que as suas ações, da organização do ambiente à solicitação de atividades, bem como os comportamentos e materiais oferecidos, têm repercussões no ato educativo” (Horn, 2017, p.59). Este movimento apontado por Horn (2017), mesmo que no ambiente escolar não esteja explícito e sistematizado na forma de um documento, perpassa as atividades pedagógicas na escola. A rotina compõe o trabalho pedagógico do professor e repercute no PPP da escola e envolve o trabalho de todos os trabalhadores que nela estão.

Alguns tempos pedagógicos expressos nas rotinas das escolas de Educação Infantil, requerem, preliminarmente, a escuta e um olhar atento no acolhimento e na realização do trabalho e podem ser sistematizados como:

- **O cuidar e o educar:** O currículo da Educação Infantil, articula o cuidar e o educar a partir das interações e das brincadeiras no processo de produção do conhecimento. Sendo, assim, as atividades exigem levar em consideração o cuidado com a saúde, com o bem-estar social, físico e psicológico.
- **A entrada:** Tempo de múltiplos sentimentos, seja de alegria, tristeza, ansiedade, curiosidade etc. Momento que requer um olhar sensível e atento

por parte dos trabalhadores que acolhem essas crianças. Algumas choram nos primeiros dias, por ser algo novo, outras entram que nem olham para traz, ocorrendo inversão de choros por parte dos responsáveis.

- **A saída:** Este momento demanda cumplicidade e muito diálogo, pois quando em fase de adaptação, algumas crianças ao verem seus colegas indo embora, apresentam um sentimento momentâneo de abandono, o que requer acolhida e diálogo do professor e/ou do trabalhador que estiver presente.
- **A adaptação:** Para algumas crianças, o processo de adaptação é mais demorado, o que exige dos trabalhadores (professores, ADI, gestores etc.) atenção redobrada aos sinais. Ela demanda que o ambiente esteja preparado (lúdico e organizado) e que os professores elaborem estratégias que chamem a atenção da criança e a tranquilize, transmitindo a ela o sentimento de segurança.
- **A roda:** Aqui acontece o prazer da socialização, da troca, do diálogo, da fala e da escuta. Na roda, as crianças sentem-se à vontade para escutar com mais atenção, mas também para relatar como foi seu dia ou o que fez no fim de semana. É quando socializa uma experiência, é quando surgem os porquês, com mais intensidade. Aqui, diariamente, deixam suas marcas culturais, construídas historicamente.
- **A atividade livre:** Neste momento, as atividades podem permitir que a criança explore o ambiente e os objetos no processo interativo. É uma atividade que faz parte do dia a dia das crianças, mas que também requer intervenção do professor, caso necessário.
- **A atividade dirigida e o desenvolvimento das linguagens:** Aqui o professor irá desenvolver o trabalho com diversas atividades, organizadas com antecedência, no seu planejamento, de acordo com seus objetivos e intencionalidades. As atividades são variadas, englobando o contato com a natureza e diversas linguagens: corporal, artísticas, verbal, escrita, matemática, cultural. É sempre possível que uma criança termine antes das outras. Neste caso, cabe o ambiente estar sempre preparado para que as

crianças tenham autonomia para usar os materiais disponíveis, a fim de que o professor consiga fazer o trabalho dirigido com as demais crianças, respeitando o ritmo de cada uma delas.

- **O brincar:** A brincadeira é um dos eixos estruturantes, então é o coração do processo interativo para a produção do conhecimento com crianças pequenas, sendo, portanto, recomendado, que esteja presente em muitas das atividades.
- **A higiene e o banho:** Este momento é de suma importância na vida, na saúde e no desenvolvimento da autonomia. Também é um tempo de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas no CMEI, especialmente, as de tempo integral, pois tomam banho na escola. Possibilita a elas, além de cuidarem do seu corpo, aprenderem a organizar os materiais necessários e a se vestirem.
- **A alimentação:** Postula-se que o período da alimentação seja um momento prazeroso para a criança. Não pode ser tenso. Caso haja dificuldade, requer do professor, juntamente com a gestão escolar, buscar estratégias para resolver a situação de forma tranquila e que a criança consiga se apropriar do alimento com prazer. Este também é um tempo pedagógico, o qual tem intencionalidades e necessita, portanto, fazer parte do planejamento e do trabalho pedagógico do professor. Na rede municipal de Salvador, nas escolas de Educação Infantil, a criança, em tempo integral, tem direito a cinco refeições. E em tempo parcial, entre duas e três refeições. Estas são orientadas e acompanhadas por um(a) nutricionista que visita a escola semanalmente.
- **A hora do sono:** Este tempo pedagógico, não menos importante, na Educação Infantil em tempo integral, possibilita que a criança pequena se prepare fisicamente, psicologicamente e socialmente, para o turno oposto. É importante salientar que é de responsabilidade da escola respeitar o tempo da criança e elaborar alternativas de atividades para as que não querem e/ou não conseguem dormir, respeitando a vontade da criança. Em algumas instituições este é um momento crítico, devido à falta de

profissionais da educação, que acompanhem as crianças no momento do sono, paralelo ao acompanhamento das crianças que não dormem neste tempo, já que, as crianças não podem dormir sem a presença de um adulto. É algo que requer ser discutido e debatido no que tange à precarização de profissionais e de como isso interfere no processo de desenvolvimento e produção do conhecimento, na escola. Este tempo pedagógico é o momento do descanso das crianças. Então é um tempo de trabalho pedagógico em que cabe ao profissional estar atento, como as crianças dormem e a possíveis eventualidades, caso a criança venha a sentir-se mal, ou tenha pesadelos etc. Eis aí, uma das questões preocupantes sobre o trabalho pedagógico. Se este é um tempo de trabalho pedagógico, quando e como será o tempo de descanso do professor? Postula-se considerar que é uma realidade presente em muitas escolas da rede municipal de Salvador.

Descritas as especificidades de cada tempo e o movimento pedagógico envolvido em cada um deles, intenta-se, todavia, que a rotina seja construída visando o desenvolvimento da criança na sua integralidade. Não é para ser um trabalho estático, repetitivo. Recomenda-se, portanto, que ao mesmo tempo seja estável, contínua, mas passível de mudanças. Propõe-se que ela atenda à realidade da escola e permita a participação das crianças que a vivenciam.

Na rotina da Educação Infantil, é recomendado atender aos campos de experiência, constante no currículo referencial, mas de forma articulada, sem fragmentação, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças. Fochi (2015) salienta que: “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (Fochi, 2015, p.226).

Recomenda-se que o ambiente seja preparado visando a autonomia da criança, para que, nos intervalos de tempo, entre as atividades, a criança tenha acesso a outros recursos e/ou materiais, enquanto o professor atende uma demanda ou outra. A hora do banho, por exemplo, não é exatamente a mesma para todas as crianças, porque não é possível dar banho em todas no mesmo momento. Por isso, é necessário que seja feito

um intervalo entre um banho e outro. Desta forma, o tempo de espera tem que ser moderado e controlado, ou seja, com pouca espera entre uma atividade e outra.

É importante que o professor também possibilite a participação das crianças na construção do seu planejamento, para que elas se sintam pertencentes ao processo de produção. Perguntar a elas o que pensam sobre determinada atividade ou o que gostariam que fosse feito naquele momento, por exemplo.

Organizar uma apresentação, uma festa, um passeio, junto com as crianças, é uma forma de inseri-la e as suas expectativas no planejamento do professor. Como também, levá-las a se tornarem protagonistas do trabalho pedagógico, permitir a sua participação, como sujeitos da aprendizagem, da produção da Cultura e da sua historicidade.

3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O projeto é um plano que visa tornar realidade algo que está no campo das intencionalidades. Para que as intenções e idealizações sejam moldadas do campo dos sonhos para ganhar uma forma concreta, é preciso planejar. Nesse processo, o planejamento pode passar por inúmeras mudanças dentro do projeto, para que as intencionalidades possam ser transformadas em realidades por meio de ações e de atitudes. Dependendo do que se pretende alcançar, o projeto pode passar por diversas modificações até chegar no objetivo desejado.

A elaboração deste documento requer a participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. A construção coletiva do PPP é uma forma de possibilitar o fortalecimento de uma gestão democrática, que tem suas bases ancoradas nos documentos legais, pelas quais os membros da comunidade escolar podem participar no planejamento, nas tomadas de decisões e na execução dos processos na escola.

O artigo 206, da Constituição Federal de 1988, no trato da educação, traz questões sobre a igualdade de condições de acesso à escola, a garantia de padrão de qualidade e o pluralismo de ideias. Estes, têm destaque como princípios norteadores da gestão democrática do sistema de ensino público brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 reforça a importância da gestão democrática no ensino público e traz orientações para o processo de organização da escola. Esta lei norteia o trabalho pedagógico e orienta a participação da comunidade escolar na tomada de decisão, de forma democrática, com envolvimento, processo que possibilita o fortalecimento e a articulação entre escola, família e comunidade. A construção do projeto político pedagógico, de forma democrática, pode possibilitar e fortalecer o sentimento de pertencimento à escola. Nesse contexto, a gestão escolar precisa criar formas de conduzir os trabalhos na instituição, levando em consideração todo o pedagógico. Refletir sobre: a organização do espaço físico, o ambiente, o trabalho dos professores e demais trabalhadores, os aspectos voltados para o relacionamento interpessoal, os processos técnico-administrativos e financeiros. Todos esses elementos demandam estar articulados com vistas à produção do conhecimento.

Para que de fato se pense na formação humana na sua integralidade, é preciso pensar uma proposta de projeto político pedagógico que seja verdadeiramente o espelho da escola, construída genuinamente por ela, pensada por ela, para ela e com ela. Veiga (1998) explica que:

[...] projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente (Veiga, 1998, p.12-13).

E aqui, trata-se de todos os entes pertencentes a ela, o que inclui a escuta das crianças, participação dos pais, dos parceiros da escola, demais trabalhadores que estão no dia a dia da escola e, especialmente, o olhar e a participação dos professores. Estes últimos realizam um trabalho pedagógico de extrema importância que perpassa todo o ambiente escolar.

Dada a importância da participação do movimento de elaboração, Vasconcellos (2002), ao refletir sobre a necessidade da participação no processo do planejamento para elaboração do PPP, defende o planejar, como uma:

[...] oportunidade de repensar todo o fazer da escola, como um caminho de formação dos educadores e educandos, bem como de humanização, de desalienação e de libertação. Colocamos como pano de fundo de todo o processo de planejamento, o desafio da transformação, ou seja, de conseguirmos efetivamente criar algo novo, ousar, avançar, dar um salto qualitativo. O fato de buscarmos o planejamento participativo tem a ver com opções de ordem ontológicas, ética e política, mas também pragmática. [...] A autêntica participação é, muito concretamente, uma estratégia de superar a dominação e a exclusão (Vasconcellos, 2002, p.92-93).

É o momento de refletir, pesquisar, conscientizar-se e autorar por meio da participação no processo do planejamento e da elaboração do PPP. A escola é um espaço de humanização, onde as decisões precisam tomar uma forma democrática. E pensar na liberdade implica na defesa de seus direitos de expressão, participação e decisão, possibilitando maior autonomia num processo dialético.

Quando se toma consciência de classe, de ser humano que produz e se reproduz, no processo histórico, de um ser político, de um ser protagonista do seu processo, do que quer e do que pretende e de como alcançar, é possível libertar-se do que o aprisiona e desalienar-se de parte do que o aliena. Isso, se dá por meio da educação. É possível pensar num projeto autoral, a partir da realidade concreta dos sujeitos, de suas experiências e vivências, de movimentos e processos pensados por eles, com eles e para eles.

Para que o PPP seja verdadeiramente um documento autoral da escola, é preciso que se tenha um ponto de partida. No caso desta pesquisa, o trabalho pedagógico das professoras foi privilegiado como base para sustentar a elaboração do PPP do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa. O currículo oculto, aliado às pesquisas, reflexões e registros, revelados pelas professoras, podem ser um fio de conduta para a sistematização daquilo que já acontece. O Projeto Político Pedagógico é a escola em movimento. Logo, a sistematização do PPP de uma escola de Educação Infantil requer um olhar cuidadoso sobre a concepção de criança e de infância, como ela aprende e

como interage com o mundo ao seu redor, revelada no trabalho pedagógico construído pelas professoras.

O *lócus* da pesquisa em questão ainda não possui o PPP. Nesse sentido, em 2022, foi organizada uma comissão para refletir, discutir e possibilitar tal sistematização. Embora o grupo tenha tentado elaborar o PPP, não foi possível a transição do mundo das ideias, a partir do concreto, para o papel, o que é a realidade de muitas escolas da Rede Municipal de Salvador. Este grupo foi formado por 6 componentes com indicação da Gerência Regional, por intermédio de um programa de formação na qual a Prefeitura Municipal de Salvador (PMS) fez parte, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional do Estado da Bahia (UNDIME/BA), na tentativa de dar suporte às escolas na (Re) elaboração dos PPP.

O PPP é um documento vivo que, ao mesmo tempo, orienta e revela o trabalho pedagógico realizado na escola. Ressalta-se que, mesmo que este documento não esteja sistematizado, ele existe de forma oculta, pois a escola funciona numa relação dialética no movimento do dia a dia, nas relações que são estabelecidas no ambiente escolar.

Em suma, entende-se a sistematização de um projeto como ato de intencionar, reunir propostas, sonhos e objetivos do que se pretende alcançar. O sentido político deste trabalho, por considerar a escola como um espaço de formação e autoformação de cidadãos, com direito de fala, de participar nas decisões, de possibilitar a formação de seres críticos, conscientes e responsáveis. É pedagógico, porque intenciona a produção do conhecimento de todos.

Postula-se, portanto, que o PPP seja construído considerando todo o pedagógico da escola e primordialmente o trabalho pedagógico realizado pelo professor, já que é considerado a principal atividade que acontece no ambiente escolar.

O trabalho pedagógico do professor versa não somente na prática e na didática (implícitos no pedagógico), mas, no conceito de pedagógico, como em todo o “pensar-agir” (Ferreira, 2008) com o intuito de produzir conhecimento seu e das crianças. Assim, para elaborar o PPP, é importante considerar, dentre outros elementos: As intencionalidades do trabalho pedagógico para a produção do conhecimento; o planejamento; a reflexão entre teoria e própria prática; a concepção de criança, de

infância e de educação infantil¹⁵; a organização do tempo e do espaço; a função da escola e do professor; envolvimento de todos que fazem parte da comunidade escolar, dentre muitos outros fatores, constatados na pesquisa de campo.

¹⁵ É importante considerar, na elaboração de um projeto de escola, que as crianças não são previsíveis (Fortunati, 2020). Elas são ativas e criativas, logo um projeto de escola requer uma perspectiva de criar oportunidades para o exercício do protagonismo. Assim, Fortunati (2020) descreve três aspectos (exemplos propostos na escola da comunidade de San Miniato – Itália) para compor um projeto: Primeiro – o espaço como gerador de experiências possíveis nos processos de aprendizagem; segundo – o conhecimento é gerado numa relação de tempo e espaço, num ambiente de possibilidades em que crianças e professores compartilham a vida cotidiana, constroem relações nas experiências e geram novos conhecimentos. Foco nas oportunidades e não nos resultados, sendo de fulcral relevância considerar como as crianças aprendem, não o que aprendem; e terceiro – A importante participação das famílias nos processos educativos. Fortunati (2020) salienta a importância de um projeto em que as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos, construtivos, portanto protagonistas do seu próprio crescimento e desenvolvimento no processo de produção do conhecimento. Explica Fortunati (2020, p. 15) “Un progetto con un centro, costituito dai bambini riconosciuti come soggetti attivi e costruttivi, protagonisti delle loro crescita e dello sviluppo della loro conoscenza mediante la relazione con un contesto di opportunità organizzate e aperte al possibile.” (Fortunati, 2020, p. 15). Nesse sentido, requer das instituições de Educação Infantil, elaborar um projeto de educação que oportunizem às crianças serem produtoras de conhecimentos a partir do seu protagonismo e do seu poder criativo. Isso é possível a partir das relações e experiências que as crianças estabelecem no ambiente. A partir das relações que elas estabelecem com as coisas, as pessoas e com o mundo em sua volta, criando novos sentidos.

4 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, explica-se o enfoque teórico e metodológico, a abordagem selecionada, a perspectiva da pesquisa, o campo de investigação e os procedimentos para a produção de dados. Estes guiaram a pesquisa e cada etapa de produção de dados, sendo elas, três exercícios teórico-metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo (esta última utiliza procedimentos a partir de observação participante, entrevista semiestruturada e roda de conversa), representados conforme a figura 3.

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DO CICLO DA PESQUISA



Elaboração própria (abril/2022)

Contudo é preciso lembrar que, após a pesquisa de campo, foi necessário revisitar a literatura e os documentos estudados para sustentar e substanciar os achados da pesquisa no campo. Por isso é um ciclo, pois a pesquisa de campo possibilita ao pesquisador vivenciar a realidade concreta, substanciada pela literatura e documentos

na qual se faz busca, no sentido de ampliar os conhecimentos que ocorrem na retroalimentação entre o campo empírico e o conhecimento teórico.

Partindo do pressuposto que nenhuma pesquisa parte do nulo, a revisão bibliográfica pretende explicar conclusões já obtidas por outros autores, sobre a temática que se quer desenvolver. É o elo que dá base para alcançar o objetivo pretendido e propor soluções para o problema da pesquisa. A pesquisa bibliográfica para Marconi; Lakatos (2003, p. 1983):

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

Na perspectiva dos estudos conceituais, buscou-se informações prévias sobre a temática de interesse, para fins de dar sustentação na produção de dados do campo empírico e para servir de apoio à análise dos achados. Inicialmente, foi feita uma sondagem das questões que permeiam o trabalho pedagógico e o seu processo dialético na produção do conhecimento, no sentido ideológico e sociopolítico, com vistas a contribuir para sistematização das bases político-pedagógicas para fins de orientar a construção do PPP.

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que é feita mediante pesquisa de documentos. Tem como característica, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), que a “[...] fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174). Considera-se na categoria escrita, documentos de arquivos públicos e privados, publicações parlamentares e administrativas, contratos, censos estatísticos etc. Já na categoria outros, se tem fotografias, gráficos, mapas, filmes, gravações, dentre outros.

Pretende-se, com a pesquisa de documentos, produzir informações não somente sobre as leis, normas, diretrizes e referenciais que regem o trabalho pedagógico da Educação Infantil no município de Salvador, mas também construir dados sobre as bases que sustentam o trabalho. Esses dados deram subsídios para coadunar com a pesquisa sobre construção das diretrizes orientadoras para elaboração do Projeto Político

Pedagógico. Esta etapa da pesquisa aconteceu, simultaneamente, com a revisão de literatura, observação participante e demais etapas da pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada por meio de uma revisão sistemática da literatura e dos documentos. Segue daqui em diante, Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), em consultas a diversas bases, tais quais, cita-se *Scopus Elsevier*, *Scielo* Brasil; Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *google* acadêmico, portais e sites governamentais. Essas bases contribuíram para explorar informações sobre o objeto da pesquisa, através de livros, dissertações, artigos, leis, decretos, diretrizes, referenciais, resoluções, dentre outros.

A RBS foi organizada em duas etapas: A primeira foi a revisão teórica da literatura (quadros 1, 2 e 3), em que se buscou autores que abordassem a temática sobre o trabalho pedagógico da Educação Infantil, a fim de identificar elementos, características e informações sobre o objeto de estudo para subsidiar a ida ao campo da pesquisa. A segunda etapa contribuiu para a revisão do referencial teórico-metodológico (quadro 4). Este último possibilitou desvendar os caminhos e descaminhos a serem percorridos para o processo de produção de informações no campo em estudo, tais quais, tipo de pesquisa, abordagem, métodos, técnicas e instrumentos a serem utilizados.

No que se refere às categorias teóricas, essas foram analisadas com base em referencial teórico próprio. Inicialmente, buscou-se estudos sobre a categoria trabalho/trabalho pedagógico. Conforme pode ser verificado no quadro 1, a RBS inicial para este estudo, logrou reunir autores, os quais foram referenciados neste trabalho.

QUADRO 1 – RBS – TRABALHO/TRABALHO PEDAGÓGICO/PEDAGÓGICO, POR AUTORIA, ANO E TÍTULO (CONTINUA)

AUTORIA	ANO	TÍTULO
BRANDÃO, Carlos Rodríguez	1986	O que é Educação?
PARO, Vitor Henrique	1993	A natureza do trabalho pedagógico
FREIRE, Paulo	1996	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa
LIBÂNEO, José Carlos.	2001	Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas

QUADRO 1 – RBS – TRABALHO/TRABALHO PEDAGÓGICO/PEDAGÓGICO, POR AUTORIA, ANO E TÍTULO (CONCLUSÃO)

AUTORIA	ANO	TÍTULO
MARQUES, Mario Osorio	2006	Pedagogia: a ciência do educador
SAVIANI, Dermeval	2007	Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos
FERREIRA, Liliana Soares.	2008	Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?
MARX, Karl	2008	O Capital
ANTUNES, Ricardo	2009	Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho
FERREIRA, Liliana Soares	2010a	Trabalho Pedagógico
FERREIRA, Liliana Soares	2010b	O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar
MARX, Karl	2013	O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital.
FERREIRA, Liliana Soares	2018	Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?
GODINHO, Luís Flavio	2020	Sentidos do trabalho docente: escola e cotidiano
MACHADO, Célia; e FERREIRA, Liliana	2022	Políticas transnacionais na educação básica e o trabalho pedagógico na escola.

Fonte: Elaboração própria (abril/2022)

O quadro 1 mostra os autores que auxiliaram na discussão dos conceitos de trabalho, trabalho pedagógico e pedagógico, diferentes contextos e abordagens, sobre as quais versam, embasando as possíveis interpretações do objeto da presente pesquisa.

A compreensão da maneira como se organizou a Educação Infantil, por meio dos atos regulatórios exarados pelo Estado brasileiro e dos elementos que podem implicar na organização do trabalho dos professores e o trabalho pedagógico na Educação Infantil, podem ser verificados no quadro 2.

QUADRO 2 – RBS – ATOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988, POR ATO, ANO E CONTRIBUIÇÃO (CONTINUA)

ATO	ANO	CONTRIBUIÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	1988	A Educação Infantil passa a ser reconhecida como dever do Estado.
Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA	1990	Reforça a CF/1988 quanto aos direitos da criança.
Emenda Constitucional nº 14/1996	1996	Altera o art. 211, trazendo a responsabilidade dos municípios não somente para a pré-escola, mas para a Educação Infantil (creches e pré-escola).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996)	1996	Reconhece a EI como primeira etapa da educação básica e um segmento de aprendizagem.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - V.1 e V2	1998	Orientações para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores.
Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172/2001	2001	Objetivos e metas para a Educação Infantil até o final da década (2010); responsabilidades dos municípios.
Emenda Constitucional nº53 de 19 de dezembro de 2006	2006	Altera o inciso IV da constituição/1988 reduzindo este segmento de 6 para 5 anos; reforça a responsabilidade dos municípios; e transitórias do Fundeb.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006	Orienta o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil.
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009	Aborda o monitoramento da qualidade da Educação Infantil.
Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009	2009	A Educação Infantil é ofertada na Educação Básica como obrigatória e gratuita para crianças de 4 a 5 anos.
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - DCNEI	2009	Surge as DCNEI para subsidiar o trabalho pedagógico na Educação infantil.
Projeto de lei nº 8.035. de 15 de outubro de 2010	2010	Plano Nacional de Educação – PNE, com objetivos e metas para a Educação Infantil de 2011 a 2020
Lei nº 12.796/2013	2013	Altera a LDB- dispõe de formação dos profissionais, traz a avaliação na EI e outras providências.

QUADRO 2 – RBS – ATOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988, POR ATO, ANO E CONTRIBUIÇÃO (CONCLUSÃO)

ATO	ANO	CONTRIBUIÇÃO
Lei 13.005/2014 - PNE	2014	Plano Nacional de Educação – PNE, com objetivos e metas para a Educação Infantil até o ano de 2024
Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador - RCMEI	2015	Documento norteador do trabalho pedagógico dos professores da rede municipal de educação de Salvador.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Organizada por eixos estruturantes, direitos de aprendizagem, objetivos de desenvolvimento e aprendizado e os Campos de experiência.
IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022	2023	Situação sobre escolarização da Educação Infantil no Brasil e em Salvador entre 2016 e 2022.
Portaria nº 134/2019 – D.O.M 7327. (NUPER)	2019	Dispõe do regimento para o funcionamento do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - Salvador
Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020 (FUNDEB)	2020	Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), após vigência da EC nº 53/2006
Educação em número (SMED)	2022	Sistema de dados educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.
Resolução CME nº 34/2022 – D.O.M. 8452 (PPP)	2022	Estabelece Diretrizes para (Re) elaboração do PPP do Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

Fonte: Elaboração própria (abril/2022)

No quadro 2, é possível observar a influência de leis, normativas e decretos na definição da trajetória histórica da Educação Infantil no território brasileiro, desde o reconhecimento da educação como direito da criança pequena, a definição da primeira etapa da Educação Básica até a definição de diretrizes para embasar o currículo das redes de ensino.

Ainda no sentido de compreender a educação infantil, o trabalho pedagógico na Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil, buscou-se novos referenciais, que contribuíram para consolidar o estudo até aqui desenvolvido, tal qual pode-se ver no quadro 3, que apresenta a RBS – Educação Infantil, Trabalho Pedagógico e Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil.

QUADRO 3 – RBS – EDUCAÇÃO INFANTIL, TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR AUTORIA, ANO E TÍTULO

AUTORIA	ANO	TÍTULO
FREIRE, Paulo	1979	Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire
FREIRE, Paulo	2001	Política e educação
VASCONCELLOS, Celso dos S.	2002	Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico
Coleção ProInfantil (Brasília, DF)	2005	Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil.
BARBOSA, Maria Carmem Silveira	2006	A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade
PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy	2007	Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo.
BARBOSA, Maria Carmem Silveira	2009	Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares
CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia.	2009	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças
NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; DINONET, Vital	2011	Educação Infantil no Brasil: Primeira etapa da educação Básica
SAVIANI, Nereide	2012	Educação Infantil versus Educação Escolar? Implicações curriculares de uma (falsa) oposição
Manual de Orientação Pedagógica (Brasília, DF)	2012	Brinquedos e Brincadeiras de Creches:
VEIGA, Ilma Passos Alencastro	2013	Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção coletiva
FOCHI, Paulo Sérgio	2015	Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência.
HORN, Maria da Graça Souza	2017	Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil
PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff	2018	Psicologia do desenvolvimento.
FORTINATI, Aldo	2020	Protagonismo dei bambini e educazione: Lápproccio di San Miniato (Itália)
LEONTIEV, Alex N	2020	Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem

Fonte: Elaboração própria (abril/2022)

Assim, o quadro 3 traz obras que ajudam a complementar a reflexão sobre a concepção de educação infantil, o trabalho pedagógico que o professor realiza e sua possível contribuição para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Esses estudos abordam três eixos estruturantes: as concepções de educação infantil, a rotina no dia a dia escolar, como parte do trabalho pedagógico do professor e o PPP.

Paralelo à RBS da revisão teórica da literatura, foi estruturada a RBS que auxiliou na definição dos procedimentos metodológicos. O quadro 4 apresenta, assim, a RBS do referencial teórico-metodológico, organizada por autores/as ano de publicação e título da produção (livro ou artigo).

QUADRO 4 – RBS DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO, POR AUTORIA, ANO E TÍTULO

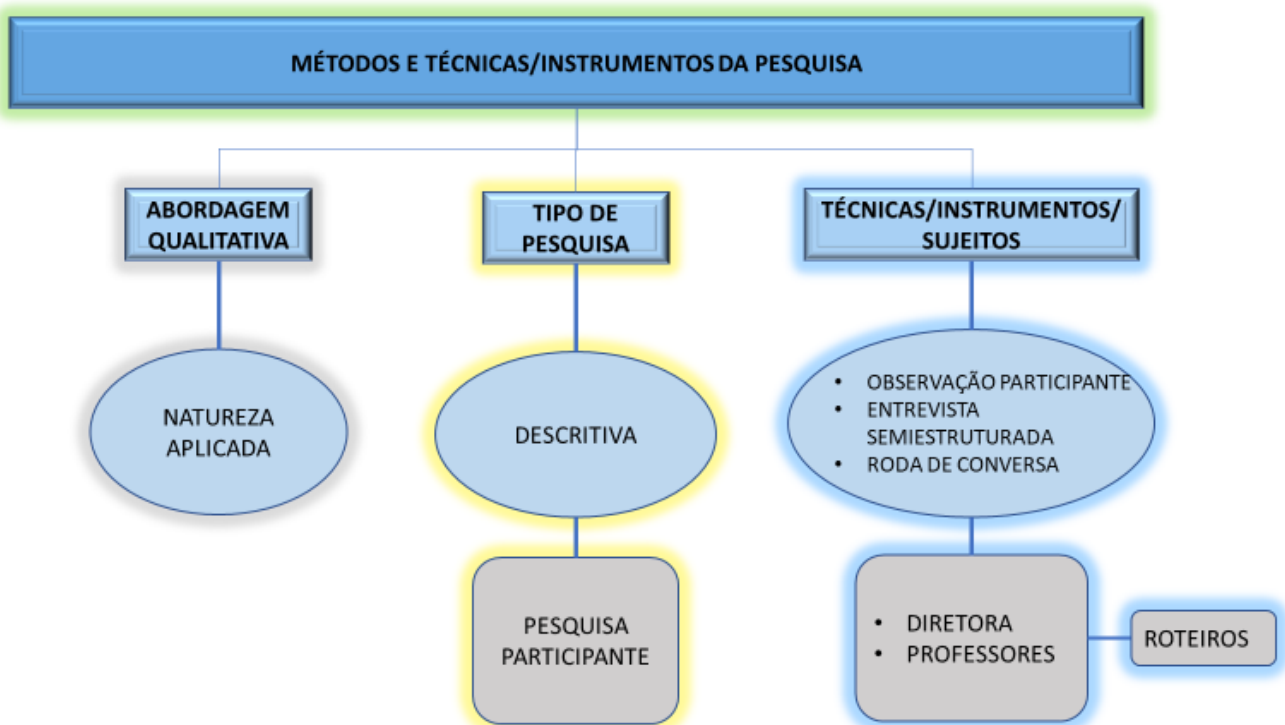
AUTORIA	ANO	TÍTULO
BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp.	1994	Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos
ANDRÉ, Marli Eliza D. A.	1995	Etnografia da prática escolar
GATTI, Bernadete Angelina.	2001	Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo
GIL, Antônio Carlos	2002	Como elaborar projetos de pesquisa.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria.	2003	Fundamentos de Metodologia Científica.
ROCHA, Eliza Emília Resende Bernardo	2004	A Pesquisa Participante e seus Desdobramento – Experiências em Organizações Populares
GATTI, Bernadete Angelina.	2005	Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas
BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa.	2007	A pesquisa participante: um momento da educação popular
GATTI, Bernadete Angelina.	2012	A construção metodológica da pesquisa em educação
MINAYO, Maria Cecília de Souza.	2012	Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade
BARDIN, Laurence.	2016	Análise de Conteúdo
VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José C. Sooma	2019	Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho

Fonte: Elaboração própria (abril/2022)

O quadro 4 mostra, portanto, os referenciais que fomentaram e que embasaram teórico-metodologicamente os primeiros movimentos da pesquisa. Buscou-se, em alguns autores clássicos e atuais, informações sobre os processos e procedimentos para obter informações do campo de estudo, com base nos objetivos que se almeja alcançar e os pressupostos teóricos privilegiados no estudo.

Dessa forma, para fins de organização do arranjo teórico-metodológico, foi escolhida uma abordagem qualitativa, cuja pesquisa é de natureza aplicada, do tipo descritiva, a ser realizada no campo empírico, a partir de uma perspectiva participante. Utilizará, como técnica de produção de dados, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa. A figura 4 representa a estrutura que se pretende para a execução desta pesquisa, a partir da organização dos métodos e técnicas/instrumentos privilegiados.

FIGURA 4 – MÉTODOS E TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DA PESQUISA



Elaboração própria (abril/2022)

Abordagem qualitativa foi escolhida para tratar o problema identificado no contexto escolar. Compreende-se que, para analisar as vertentes da pesquisa, é preciso que haja um domínio do pesquisador de forma consistente, dos métodos e instrumentos e técnicas de investigação selecionados, sendo de fulcral importância que o pesquisador conheça os caminhos a serem percorridos com conhecimento de bases da abordagem escolhida. Gatti (2001, p. 75) salienta que é “fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida”, para melhor contextualizar o embasamento da pesquisa. A pesquisa qualitativa pode ser empregada em diversos aspectos do dia a dia escolar, tendo como um dos atributos, quando de natureza aplicada, a suposição do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado, por meio de um trabalho intensivo de campo. Na pesquisa em questão, foram importantes características próprias dessa abordagem, assim conceituadas por Bogdan e Biklen (1994), quando explicam que:

[...] A investigação qualitativa é descritiva [...]. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51).

A essas características serão atribuídos procedimentos e estratégias que possibilitem, ao pesquisador, observar as experiências do dia a dia a partir do ponto de vista dos sujeitos pesquisados, de forma descritiva, atentando-se para o processo e os significados atribuídos. Para Gil (2002) as pesquisas do tipo descritiva têm como “[...] objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...] incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2002, p. 42), Em sendo uma pesquisa descritiva, pretende-se inicialmente identificar características base sobre o objeto de estudo, por meio da revisão de literatura e pesquisa documental, como requisito preparatório para ida ao campo. Em conformidade com Marconi; Lakatos (2003, p. 1973), o “[...] levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”.

A fim de produzir os dados da pesquisa no campo empírico, foram escolhidas técnicas da pesquisa participante. Elas permitiram a esta pesquisadora produzir informações junto aos sujeitos da pesquisa no ambiente de trabalho. Destaca-se, como sujeitos participantes da pesquisa, as professoras e a diretora da unidade escolar *lócus* da pesquisa.

No entanto torna-se relevante discorrer, de forma mais detida, sobre a perspectiva da pesquisa participante no sentido de compreender as nuances traçadas no campo de pesquisa, para discutir e refletir sobre o trabalho pedagógico das professoras e sua possível contribuição para a construção do PPP da escola.

4.1 PERSPECTIVA DA PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante na área da educação tem total relação com a realidade vivida nesse ambiente, pois ela é conduzida em um ambiente natural que é o próprio campo de estudo. Brandão e Borges (2007) salientam que, "na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um movimento de trabalho de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares" (Brandão; Borges, 2007, p. 55). No contexto da presente pesquisa, o grupo participante faz parte da comunidade escolar que, em processo interativo de trocas de conhecimentos e vivências, junto com esta pesquisadora, permitiram produzir elementos que revelaram a realidade concreta em que se constitui a escola. Nesse sentido, a pesquisa participante estabelece uma aliança entre a ação social e o conhecimento científico, em um processo interativo, entre o pesquisador e os entes que fazem parte do grupo, tendo como ponto de partida a realidade concreta. Brandão e Borges (2007), definem, como parte dos princípios, que na pesquisa participante:

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem Inter-atuamos (Brandão; Borges, 2007, p.56).

Esse tipo de pesquisa implica no processo de conhecer e de agir (conhecer o objeto de estudo para intervir e a própria intervenção), parte da realidade concreta

(dimensão histórica, vivências, cultura) e o conhecimento dos participantes sobre o processo (os participantes precisam ter conhecimento do que se trata a pesquisa, dos problemas que impulsionou para tal). Implica, portanto, na cultura local real, nas histórias de vida, nos conhecimentos individuais e de grupo, nos sentidos produzidos individualmente e coletivamente, de forma dialética, em que os indivíduos formam um grupo e as intenções do grupo impactam significativamente no indivíduo que, nesse aspecto, se forma e se transforma num processo dialético. Brandão e Borges (2007) destacam, ainda, que:

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolver em alguns problemas locais restritos e isolados ainda que um propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico (Brandão; Borges, 2007, p.56).

É preciso compreender, antes de tudo, que requer do ser humano ser entendido como produtor de sua própria história. Dessa forma, pretende-se, a partir da pesquisa participante no local, direcionar o foco para a construção do PPP da escola em estudo, a partir das reflexões sobre o trabalho pedagógico das professoras. Isto porque a unidade escolar, objeto deste estudo, por ser relativamente "jovem" (com funcionamento pouco mais de dois anos), encontra-se em processo de construção do seu projeto institucional. Ressalta-se, assim, que a escola ainda não possui um Projeto Político Pedagógico.

A pesquisa, portanto, possibilitou aos participantes refletirem sobre as suas vivências, experiências e repensar as possibilidades de intervir na construção do projeto da escola, agindo de forma participativa na tomada de decisão concernente ao trabalho pedagógico.

Entende-se assim, que os resultantes da pesquisa permitem a emersão de elementos importante para a construção do PPP da escola, como documento que reflete o movimento da escola, concepções, finalidades, objetivos e intencionalidades. Compreende-se, assim, que este é um documento que reflete o currículo da escola e, portanto, recomenda ser construído coletivamente e se atualizar de acordo com as necessidades reais. Esta pesquisa, portanto, possibilita aos participantes a reflexão conjunta do trabalho pedagógico realizado para a elaboração do projeto. Com isso, os

participantes agirão política e dialogicamente, entre teorias e práticas reflexivas, na construção da sua própria história na comunidade escolar.

Este processo imprime uma relação de poder. A tomada de decisão é um poder em si, sendo, portanto, um ato político. Nesse sentido, a pesquisa participante tem como propiciar aos grupos o entendimento e a reflexão sobre a sua necessidade em participar da pesquisa que, de um lado, envolve a relação entre a teoria e a prática, sobre o que é dito e o que é praticado, de outro lado, emerge os conhecimentos dos participantes. Rocha (2004) acredita que há "na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social" (Rocha, 2004, p.2), reforçando a ideia de Brandão e Borges (2007), que fazem uma alerta, afirmando que neste tipo de pesquisa o "[...] Compromisso social, político e ideológico do/da investigador(a) é com a comunidade, é com pessoas e grupo [...], com suas causas sociais" (Brandão; Borges, 2007, p. 55).

Para esta pesquisa, restou entendido que: a) a construção do PPP da escola é um processo político, que implica poder, pois se trata de construção, mudanças, intenções, transformação de uma instituição chamada escola, que se relaciona com a sociedade local, portanto significa trabalhar com e para as pessoas que ali estão, que se relacionam neste ambiente; b) o ato de querer, tentar e elaborar estratégias para conseguir fazer com que os membros da comunidade escolar queiram participar da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, também é um ato político e faz parte da pesquisa participante, no sentido político; e c) a participação do professor de forma política na construção do PPP da escola, visando a transformação da educação, contribuindo para a mudança e para a construção da cultura institucional que se forma na escola, também se configura num ato político. Esse proceder resulta no poder compartilhado nas decisões do pedagógico. Com isso, no desenvolvimento deste trabalho, observou-se, a necessidade de haver o poder compartilhado entre os trabalhadores que produzem o pedagógico da escola, de forma direta ou indireta, para a construção do PPP. Isso somente se torna possível por meio do trabalho participativo, que envolve interação, trocas de experiências, socialização, opiniões, ideias, intencionalidades, histórias de vida e tomada de decisão.

A pesquisadora participa no processo de conhecimento do objeto de estudo, como motivadora e mediadora do processo interativo, da roda de conversa e da entrevista, possibilitando a transformação dos "cenários sociais" (Brandão; Borges, 2007, p.56) da pesquisa.

A pesquisa traz possibilidade de mudança, durante e posterior à intervenção dialógica, especificamente no que tange à construção de um documento orientador que subsidie a construção do PPP da escola, o qual se denomina, por meio da compreensão de Brandão e Borges (2007, p.56), como "propósito imediato da ação social". Em consequência, os seus resultados podem implicar em mudanças importantes para a vida das crianças que nela estudam e de todos em seu entorno.

É nesse sentido que a pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, numa perspectiva de pesquisa participante, no ambiente selecionado, se desenvolve, tendo como ponto de partida as experiências e vivências das professoras e provocando a reflexão-ação transformadora sobre o trabalho pedagógico por elas realizado, o qual se apresenta carregado de sentidos, concepções, intencionalidades. Para tanto, o pesquisador, em seu processo de observação e produção de dados no campo empírico, inspira-se, metodologicamente, nas interações e trocas de vivências, considerando as experiências históricas e culturais. Esse proceder é proveniente das experiências, valores, crenças, conhecimentos, atitudes e intencionalidades que formam o ser humano e que circundam o ambiente onde se encontram os sujeitos participantes.

Nesse tipo de investigação, o pesquisador tem como pré-requisito estar implicado, comprometido e imerso no ambiente da pesquisa, tendo em vista que a participação não se dá somente por meio do pesquisador, mas de todos os participantes que fazem parte do universo da pesquisa. A pesquisa pressupõe que o pesquisador esteja no grupo e participe das relações do grupo. Nesse sentido, o foco é o trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil, a partir da sua visão e experiências, mediante o uso de técnicas de pesquisas, como: roda de conversa com as professoras e entrevista semiestruturada, com a diretora da escola, além da observação participante de todo contexto.

O estudo em questão, cujo objeto de estudo é o próprio trabalho pedagógico e os fundamentos teóricos e documentais revisados antes, durante e após a intervenção,

sendo recomendado primar pela revisão de literatura. Portanto, o acompanhamento da teoria num movimento dialético de produção do conhecimento prepara o pesquisador para as interações dos movimentos diários na escola, para o convívio com a cultura escolar que ali se forma, e orienta a análise e interpretação.

4.2 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa de campo é caracterizada pela maneira de obter informações de forma direta, em que a produção de dados é realizada no próprio ambiente onde o fenômeno acontece. É no campo que se pretende angariar informações acerca de um dado problema para subsidiar o andamento da pesquisa e para atender os objetivos propostos.

As pesquisas nas ciências humanas apresentam uma diversidade nos conceitos apontando abordagens múltiplas. Tratando-se especificamente no campo da educação, há uma interlocução com outros campos de conhecimento e nos contextos políticos e sociais. Gatti (2012) evidencia que:

A organização conceitual e institucional do campo de pesquisa em educação e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ele associadas, emerge contemporaneamente como uma necessidade, pelo risco da dispersividade e da conseqüente desconsideração dos demais campos nas ciências humanas e sociais com os quais se confronta, ao mesmo tempo em que a eles se interliga (Gatti, 2012, p.19).

Dada a importância de o campo da educação integrar a multiplicidade que o próprio campo cria, este trabalho traz contribuições da antropologia e da sociologia. Primeiro por tratar da cultura que se forma na escola e que é historicamente produzida e segundo por considerar a formação e as relações humanas construídas socialmente e carregadas de intencionalidades. A pesquisa reflete, assim, uma perspectiva dialética de produção histórica de cultura, a partir do trabalho pedagógico de professores, das relações pedagógicas, sociais e políticas, que definem o ambiente escolar e que substanciam o caráter qualitativo desta pesquisa. Nesse contexto, a interligação conceitual é fulcral, levando em consideração que o ser humano é um ser histórico, político, social e cultural.

Tendo a educação como ponto de partida e de chegada, o campo a ser estudado é totalmente vinculado ao trabalho pedagógico de uma instituição de Educação Infantil. Dada a identificação de um problema, foram elencados os objetivos e as formas investigativas a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, em uma perspectiva participante.

Nas pesquisas no cotidiano, pode-se encontrar relatos mais superficiais ou mais densos. Isso vai depender dos procedimentos utilizados pelo pesquisador no sentido de identificar diferenças significativas no que se referem ao conhecimento dos fatos, às evidências do currículo oculto e às significações das experiências que fazem do ser humano um ser histórico, produtor de cultura. Gatti (2012, p. 27) define que a "densidade está associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modos de observar, coletar, registrar dados que permitem criar novas explicações, compreensões e, interferências fundadas [...]".

É preciso atentar-se para as formas como o investigador participa no processo de produção dos dados no campo em estudo. Quais percursos, abordagens, perspectivas, objetivos do tipo de pesquisa, técnicas e instrumentos foram selecionados e com qual robustez detém o pesquisador de conhecimentos sobre a temática, objeto de estudo e a metodologia escolhida.

Portanto, após o delineamento dos caminhos a serem trilhados, aceitação da instituição e aprovação no Conselho de Ética na Pesquisa da UNEB, a pesquisadora estabeleceu novas e diferentes relações com os sujeitos participantes, dado que são seus colegas de trabalho, com os quais convive diariamente.

Nesse sentido, essas novas relações requereram um olhar mais apurado, parte da observação participante, em momentos próprios, com a devida autorização dos participantes envolvidos, no sentido de buscar a transparência e o rigor na produção dos dados, com vistas ao cumprimento dos objetivos estabelecidos pela pesquisa.

Em campo, a pesquisadora buscou desenvolver a harmonia nas relações, não interferindo nos significados atribuídos pelos participantes ao trabalho pedagógico, no processo de produção de dados. Isto posto, permitiu a obtenção de informações, mais próximas ao real. Gatti (2012) reforça que a pesquisa também "[...] depende do domínio do campo pelo investigador e de suas experiências na lida de pesquisa, dos seus

interlocutores e interlocuções, de sua criatividade embasada em bons argumentos, com o suporte de fatos" (Gatti, 2012, p. 27). O trabalho de campo fortaleceu a relação de confiança e ampliou o grau de segurança dos participantes, possibilitando a produção de dados consistentes e mais próximos da realidade.

Não é de menor importância, frisar que, para o campo, é crucial que o pesquisador esteja munido de teoria para amalgamar uma sintonia entre o quadro teórico e as impressões da realidade, atentando-se para o olhar analítico. Salienta Minayo (2012) que o "olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo" (Minayo, 2012, p.623). Diante do exposto, se faz necessário uma breve contextualização do campo em estudo, ou *lócus* da pesquisa.

4.3 CONTEXTUALIZANDO O CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA

A escola a ser estudada tem por nome Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa. Lourival Evangelista Costa, nascido em 26/10/1930, em Salvador-BA, cidade onde viveu e trabalhou. Estudou o primário em uma escola municipal no bairro de Periperi (bairro também localizado no Subúrbio), em 1938, e se formou Técnico em Contabilidade e Administração. Foi gráfico do Diário da Bahia e do Jornal da Bahia, trabalhou na Prefeitura de Salvador, como auxiliar de escrita e fiscal de limpeza pública. Também foi membro da Associação dos Auditores da Prefeitura de Salvador. Em 1971, foi eleito Vereador em Salvador, pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em primeiro mandato entre 1971 e 1973, tendo sido reeleito até 1976, embora tenha renunciado ao cargo em 1974, para candidatar-se ao cargo de Deputado Estadual. Sendo eleito exerceu o mandato na Assembleia Legislativa da Bahia, entre 1975 e 1983. Lourival também fez parte do Sindicato dos Servidores da Assembleia Legislativa. Em 1997, foi novamente eleito Vereador em Salvador, pelo Partido da Frente Liberal (PFL), cujo mandato foi até o ano 2000. Como exerceu diversas atividades parlamentares junto ao legislativo municipal, Lourival Evangelista Costa foi condecorado com o título de melhor vereador da Câmara Municipal de Salvador, em 1998. Falecido em 17/12/2013, em 2020, foi homenageado pelo município, emprestando seu nome ao

novo Centro Municipal de Educação Infantil, construído no Subúrbio Ferroviário, no Bairro de Plataforma, instituição onde se realiza esta pesquisa.

No local onde foi construída a unidade escolar em estudo, funcionava uma outra escola municipal, que ofertava os anos finais do Ensino Fundamental, a cerca de 300 estudantes, até 2016, quando foi demolida para construção da nova escola, tendo sido os estudantes ali matriculados transferidos para outra escola do município nas imediações. A figura 5 mostra o momento da demolição da antiga escola.

FIGURA 5 – DEMOLIÇÃO DA ESCOLA ANTERIOR EM 2016.



Fonte: foto de Mauro Akin Nassor/Correio¹⁶.

A nova escola construída no local, o CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa. Lourival Evangelista Costa, foi inaugurada no dia 31 de dezembro de 2020. Ela é uma unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, localizada no bairro de

¹⁶ Retirado do site <https://www.correio24horas.com.br/salvador/escola-municipal-e-demolida-para-construcao-de-creche-em-plataforma-1118>. Acesso em 29/07/2023.

Plataforma, em uma região da cidade de Salvador conhecida como Subúrbio Ferroviário. A sua estrutura conta com 8 salas de aula (todas com acesso ao banheiro infantil), sala multiuso, brinquedoteca, secretaria, sala de coordenação, diretoria, sala dos professores, banheiros masculinos e femininos adaptados para pessoas com deficiência, elevador, refeitório, cozinha, triagem, depósito de merenda, depósito de material de limpeza, depósito de material didático, solários, casa de lixo, guarita, pátio e áreas para recreação. Todas as salas de aula, incluindo a secretaria, coordenação, direção, sala multiuso, brinquedoteca e sala dos professores, possuem ar-condicionado. Hoje, conta com uma horta¹⁷, fundada no segundo semestre de 2022 (fruto do Projeto Sustentabilidade), que é retroalimentada por todos, especialmente pelas crianças com apoio das professoras. A figura 6 mostra a fachada em novembro de 2022.

FIGURA 6 – FACHADA DA ESCOLA



Fonte: Foto da autora em novembro de 2022.

¹⁷ A horta estruturada construída na escola, partiu do Projeto Sustentabilidade construído pelas professoras, na qual inicialmente, em parceria com as famílias objetivava construir uma horta simples, contando com doações de sementes, terra e pneu. A direção da escola buscou a ampliação da parceria com a Secretaria Municipal de Sustentabilidade e Resiliência, Bem-estar e Proteção Animal (SECIS) que doou insumos, mudas e construiu a horta, além de promover formações com todos os trabalhadores da escola para a manutenção desta, de forma adequada. Hoje, a horta é retroalimentada pelas próprias crianças com apoio das professoras e dos ADI.

A escola foi projetada para atender, em média, 280 crianças de 2 a 5 anos de idade, de famílias do bairro e de comunidades do entorno. Foram matriculadas, nas suas primeiras turmas, na unidade escolar, até junho de 2021, 182 crianças, nessa faixa etária, em 8 turmas com 20 a 25 alunos. Inicialmente, a escola recebeu os estudantes em tempo parcial, por conta da pandemia.

O processo de matrícula, em 2021, dos primeiros alunos da escola, portanto, ocorreu em três etapas: a primeira etapa com inscrição para a matrícula realizada presencialmente e *online* (fevereiro/2021); a segunda, com sorteio eletrônico realizado pela Secretaria Municipal de Educação; e a terceira etapa com a confirmação de matrícula de forma presencial na escola (entre março e maio/2021). Desde então, iniciaram-se os primeiros contatos com a comunidade escolar, atentando-se aos protocolos das autoridades de saúde, ao longo do ano de 2021, quanto ao distanciamento social, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19.

Em 2022, todo processo de matrícula ocorreu no mês de janeiro, com início das aulas em fevereiro/2022, tendo sido até o mês de março de 2022 contabilizadas, um total de 230 crianças matriculadas, sendo este considerado o limite¹⁸ para o ano em referência, de acordo com a quantidade de vagas/turmas abertas. No CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa, em 2022, foram abertas 10 turmas, sendo 4 turmas, com 20 crianças cada, em período integral, abrangendo crianças de 2 e 3 anos (creche) e 6 turmas, com 25 crianças cada, com crianças de 4 e 5 anos (pré-escola). Sendo distribuídas 80 crianças em tempo integral e 150 em tempo parcial, conforme ilustrado na tabela 1.

¹⁸ Anualmente, antes do período de matrícula de todas as escolas da rede municipal de Salvador, é feita a programação de abertura de turmas, de acordo com a capacidade de cada escola, levando em consideração as recomendações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), sobre qual turma/série/grupo de escolarização e o turno serão abertas as vagas nas instituições.

TABELA 1 – QUANTIDADE DE GRUPOS, TURMAS E ALUNOS POR ANO LETIVO DO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA DE JUNHO DE 2021 A ABRIL DE 2022

SUB-SEGUIMENTO	GRUPO	JUNHO/2021		ABRIL/2022	
		TURMA	ALUNOS	TURMA	ALUNOS
Creche	G 2	2	40	1	20
	G 3	2	40	3	60
Pré-escola	G 4	2	51	3	75
	G 5	2	51	3	75
Total		8	182	10	230

Fonte: Elaboração própria (abril/2022)

As figuras 7, 8, 9, 10, 11 e 12 trazem os registros de algumas áreas da escola nos primeiros meses de funcionamento, após inauguração em 31 de dezembro de 2020, quando ainda não havia alunos matriculados. As imagens foram postadas na rede social, *Instagram*, próprio da escola, nome de perfil “cmeilourival”, no dia 10 de maio de 2021.

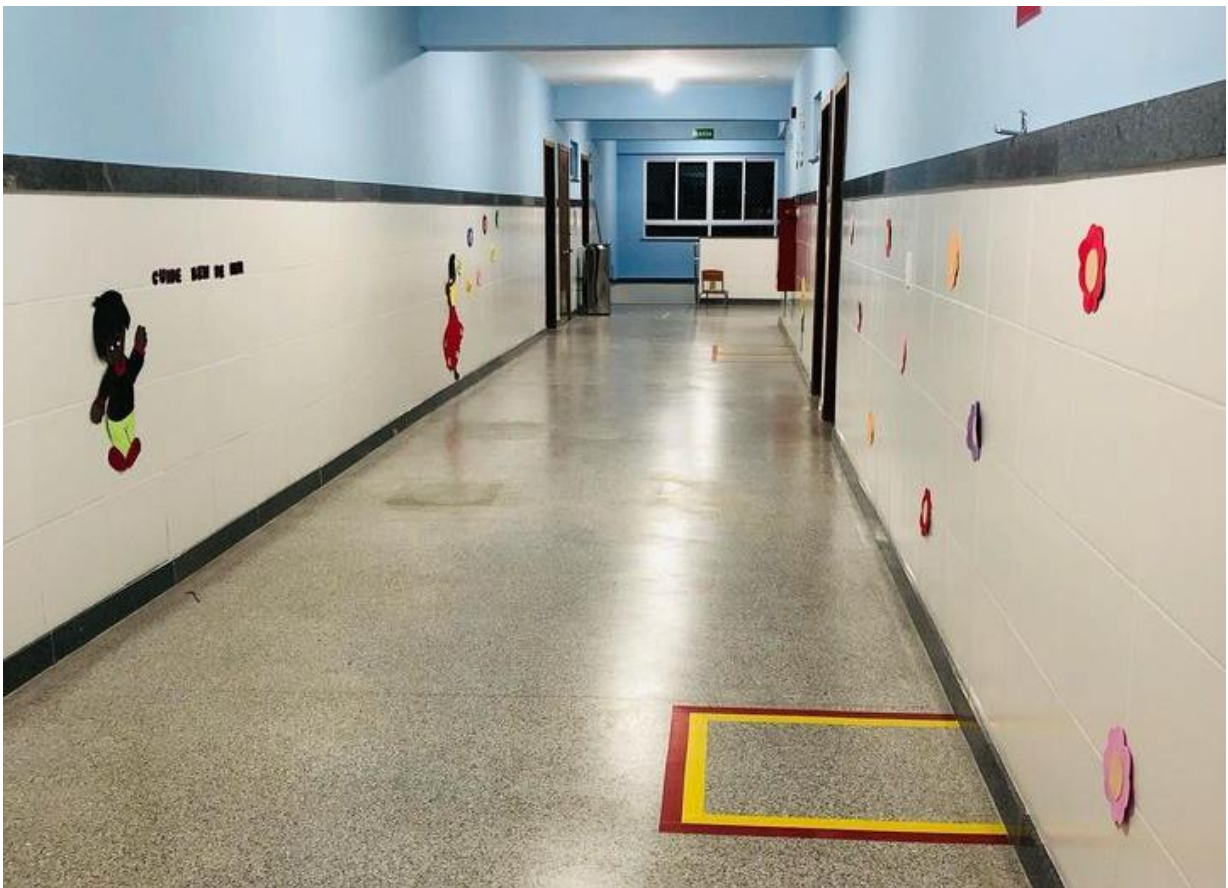
FIGURA 7 – SALA DE AULA



Fonte: *Instagram* “cmeilourival”, maio de 2021.

Observa-se que a sala é bastante espaçosa, com ar-condicionado, janelas arejadas, abertura para banheiros múltiplos compartilhados com a sala ao lado. As salas do térreo, geralmente são utilizadas pelas turmas da creche (grupo 2 e grupo 3). Dá acesso ao pátio do térreo, corredor e a área de recreação própria defronte a porta de alumínio na lateral. As salas do primeiro andar, geralmente utilizadas pelas crianças da pré-escola (grupo 4 e grupo 5) dá acesso ao corredor superior.

FIGURA 8 – CORREDOR SUPERIOR



Fonte: *Instagram* “cmeilourival”, maio de 2021.

O corredor superior dá acesso à sala de multiuso, sala dos professores, brinquedoteca, copa dos trabalhadores, banheiros, elevador e a área aberta superior. O corredor térreo dá acesso à cantina, aos depósitos, à direção, secretaria, coordenação, banheiros e a toda área aberta ao redor da escola por dentro dos muros. Nos corredores do térreo e do primeiro andar, geralmente são expostas as produções das crianças.

FIGURA 9 – PÁTIO SUPERIOR – ÁREA ABERTA

Fonte: *Instagram* “cmeilourival”, maio de 2021.

O pátio superior, além de brinquedos possui uma vista para o mar, localizado ao lado direito, que alcança a vista da ponte, que liga o bairro de Plataforma, no Subúrbio Ferroviário ao bairro da Ribeira, na Cidade Baixa (dali é possível avistar até o outro lado da Orla da Ribeira). Neste pátio, as professoras costumam realizar trabalhos ao ar livre com as crianças. Ele é um dentre os demais espaços ao ar livre que a escola possui.

FIGURA 10 – SALA DOS PROFESSORES

Fonte: *Instagram* “cmeilourival”, maio de 2021.

Nesta sala as professoras se encontram, dialogam quando possível, fazem pesquisas, refletem suas práticas e realizam seus planejamentos. Este espaço também é utilizado em momentos comemorativos, como Dia dos Professores e aniversariantes do mês.

FIGURA 11 – BRINQUEDOTECA

Fonte: *Instagram* “cmeilourival”, maio de 2021.

A brinquedoteca é um dos espaços onde são realizadas recreações, circuitos organizados, construção de brinquedos com reciclados, experimentos científicos, oficinas, encontro com escritores locais, dentre outras atividades com as crianças. Aqui também acontecem formações, reuniões de pais, professores e demais trabalhadores.

FIGURA 12 – SALA DE MULTIUSO



Fonte: *Instagram* “cmeilourival”, maio de 2021.

A sala de multiuso é a maior sala que a escola possui. Hoje, acomoda uma cama elástica, conquistada por meio do Projeto Sonhar, Planejar, Alcançar¹⁹, com culminância no início de dezembro de 2022. Esta sala, por ser maior, geralmente é onde acontecem as apresentações das crianças nos eventos mensais ou bimestrais e reuniões em grande escala, como formaturas e eventos com acolhimento da comunidade. É importante frisar

¹⁹ Projeto Sonhar, Planejar, Alcançar foi um projeto promovido pela Prefeitura Municipal de Salvador em parceria com a Vila Sésamo, realizado em capitais de quatro regiões do país (Salvador, Rio de Janeiro, Manaus e Belo Horizonte). O projeto tinha por finalidade trabalhar a educação financeira com as crianças e as famílias, a partir de um sonho que poderia ser individual ou coletivo. Os sonhos individuais e coletivos foram coletados pelas crianças e familiares e eleitos pelas crianças durante o ano e dentre os mais votados foi a cama elástica, o que tornou possível tal realização. Na escola em questão, optou por realizar o projeto a partir do projeto principal da escola, cujo nome é “Quem sou eu como sujeito no mundo”, tendo como ponto de partida a sustentabilidade por meio de material reciclado. É importante salientar que, a partir deste projeto, vários sonhos possíveis foram realizados, desde a construção de *slime*, parede-rabiscário, festa com banho de mangueira, exposição de artes das crianças, desfiles dentro e fora da escola, passeio no trem da alegria, dentre outros sonhos possíveis.

que os diferentes espaços são organizados, preparados e utilizados conforme a intencionalidade que se pretende em tempo e espaço no movimento dinâmico do dia a dia escolar.

O quadro de pessoal da escola é composto por funcionários que vieram de outras unidades escolares. Até novembro de 2021, os profissionais estavam distribuídos da seguinte forma: 08 Professores, 02 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), 05 Auxiliares de Serviços Gerais (ASG), 02 Agentes de Portaria (AGP), 01 secretária, 02 auxiliares administrativo, 01 merendeira, a gestora e a vice-gestora, com um total de vinte e três profissionais da educação. Entretanto, do corpo docente e técnico da escola, somente 03 eram servidores municipais concursados (a gestora, a vice gestora e a secretária), 09 eram contratados, temporariamente, pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) (8 professoras e uma ADI) e onze servidores técnicos eram terceirizados. Na escola, não havia Coordenador Pedagógico, no entanto, as atribuições deste profissional ficavam ao cargo da única vice-gestora, que também trabalha, no turno oposto, como professora.

Tendo como referência o mês de junho de 2021, o quadro de pessoal estava quase completo, já que a quantidade de alunos presenciais não ultrapassava 10 crianças por dia. Em consequência do período pandêmico, as escolas aderiram ao ensino remoto e estavam em processo do híbrido, até o final de 2021, conforme proposto pela Prefeitura. No segundo semestre de 2021, especificamente em dezembro, o quadro de pessoal permanecia com carência de coordenador pedagógico e de ADI para dar suporte ao trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Ou seja, com o quadro funcional quase completo (ainda com número insuficiente de ADI e carência de coordenador pedagógico). Cabe considerar que o quadro de pessoal na rede municipal é muito precário, em muitas escolas, por conta da rotatividade dos profissionais com contratos temporários, o que, dentre tantas mazelas, precarização e intensificação do trabalho, também resvala na necessidade de sempre proporcionar formação continuada a esses profissionais. Como a escola em estudo atende a uma etapa de ensino específica e muito sensível, a formação permite o aprimoramento dos conhecimentos que os profissionais já possuem.

Ressalta-se, ainda, que a escola não possuía matrículas no Censo Escolar de 2020 como segmento de Educação Infantil e, por isso, não recebeu, em 2021, os recursos

do Caixa Escolar, repassados via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Assim, para o seu funcionamento inicial, em 2021 e até primeiro semestre de 2022, a escola contou com o envio de alguns materiais pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), que, entretanto, não supriram as necessidades e demandas iniciais da unidade escolar.

Neste período, a escola possuiu acesso a alguns materiais, a saber: impressora multifuncional preto e branco, com cotas reduzidas para impressão, recarga de tinta para alimentar a multifuncional, papel ofício, material de limpeza, alguns brinquedos e jogos pedagógicos, pouca quantidade de material de escritório, instalação de internet (que não atendia a todos os profissionais) e uma linha telefônica fixa. Entretanto, a internet não era de qualidade e não existiam computadores suficientes para auxiliar nos trabalhos administrativos e pedagógicos. Quanto às carências e necessidades, a gestão da escola fez constantemente solicitações formais junto à Gerência Regional de Educação (GRE), departamento responsável por intermediar o diálogo entre as escolas e a SMED, tendo êxito na maioria dos pedidos, o que permitiu o seu funcionamento.

Importante salientar que com a atualização do Censo Escolar em 2022 e com a regularização do Conselho Escolar, entre o final do primeiro e início do segundo semestre do mesmo ano, a escola pôde se reorganizar financeiramente para atender algumas demandas prementes.

Conforme apontado anteriormente, em 2021, a escola funcionou em turnos parciais, não sendo possível o funcionamento em turno integral para os grupos 2 e 3 por conta de estrutura insuficiente (carência de ADI, toalhas de banho, varal etc.) e pelo advento da pandemia. À época, os profissionais da educação trabalharam, fazendo uso dos recursos disponíveis na escola e utilizando, muitas vezes, recursos próprios, incluindo tecnológicos digitais e reciclados.

Observa-se, ainda, que, após matrículas de 2021 (entre março e maio), em virtude da lotação de servidores e organização mínima da unidade escolar, as aulas se iniciaram de forma remota²⁰, tão somente na última semana do mês de abril de 2021, quando

²⁰ Na pandemia da Covid-19, as aulas do município de Salvador foram remotas. Utilizaram de algumas estratégias para realizar o trabalho pedagógico e se comunicar com as crianças e as famílias. Na escola em referência fez uso de aplicativos como *WhatsApp*, *google meet* e atividades impressas. O grupo do *WhatsApp* foi usado para acompanhamento e fortalecimento de vínculos com as famílias. O *google meet*, para promover reuniões entre professores e pais e encontros com as crianças nos primeiros contatos entre o final de abril/2021 e maio/2021. As atividades eram elaboradas, impressas e entregues às famílias.

chegaram os primeiros professores. Na metade do mês de maio de 2021, após serem convocados pela Secretaria de Educação do Município, os professores decidiram pelo ensino semipresencial, mas as famílias, em sua maioria, optaram pelo remoto. De 182 crianças matriculadas, 134 (74%) famílias assinaram o termo de responsabilidade para a ida das crianças à escola, entretanto, destes, 111 (83%) optaram pelo ensino remoto e 23 (17%) optaram pelo semipresencial. Das famílias que optaram pelo semipresencial, menos de 50% das crianças estavam frequentando a escola, naquele mês, mas, ao longo do ano e com a universalização da vacina e declínio dos casos de Covid, a frequência foi se ampliando e, no mês de novembro do mesmo ano, a escola estava com uma média de frequência diária de 110 crianças de um total de 180, contabilizando um percentual de 61%, o que demandou a necessidade com urgência de ADI.

Diante diversas solicitações, o quadro de ADI cresceu partindo de 2 para 5 auxiliares. Ao final de dezembro, o quadro de pessoal contou com vinte e quatro profissionais da educação, dos quais: 01 AGP, 08 professoras, 05 ASG, 05 ADI, 01 merendeira, 01 secretária, 02 auxiliares administrativo, 01 vice gestora e a diretora. Contou-se também com trabalho voluntário de uma representante da comunidade escolar para dar suporte no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor.

Em abril de 2022, conta com um total de vinte e nove profissionais da educação, tais quais cita-se: 01 Agente de portaria, 09 professoras, 05 ASG, 06 ADI, 01 merendeira, 01 auxiliar de cozinha, 01 secretária, 02 auxiliares administrativo, 01 vice gestora, a diretora e 01 voluntária.

Ao final de dezembro de 2022, houve um aumento de vinte e nove trabalhadores para trinta e dois, contabilizando acréscimos em dois setores: na portaria, o que contribuiu para o movimento de controle de acesso na unidade e nas salas de aula, com o aumento do número de profissionais de ADI, impactando direta e significativamente no trabalho das professoras, em relação ao suporte na lida com as crianças, ficando da seguinte forma: 02 Agentes de portaria, 09 professoras, 05 ASG, 09 ADI, 01 merendeira, 01 auxiliar de cozinha, 01 secretária, 02 auxiliares administrativo, 01 vice-diretora e a diretora. Até aqui, ainda não havia coordenador(a) pedagógico na unidade escolar.

A tabela 2 apresenta uma síntese do quadro de trabalhadores lotados na unidade escolar entre abril de 2021 a dezembro de 2022.

TABELA 2 – NÚMERO DE TRABALHADORES LOTADOS NO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA, ENTRE MAIO DE 2021 A ABRIL DE 2022

TRABALHADORES	PERÍODO			
	Mai-jun./2021	Dez/2021	Abril/2022	Dez/2022
AGP	02	01	01	02
Professoras	08	08	09	09
ADI	02	05	06	09
ASG	05	05	05	05
Merendeira	01	01	01	01
Auxiliar de Cozinha	00	00	01	01
Secretária	01	01	01	01
Auxiliares administrativos	02	02	02	02
Voluntária	00	00	01	00
Diretora	01	01	01	01
Vice-Diretora	01	01	01	01
Total de trabalhadores	23	25	29	32

Fonte: Elaboração própria (abril/2022)

Para melhor compreender os caminhos percorridos no desenrolar da pesquisa, segue uma descrição mais detalhada dos procedimentos de produção de dados, implementados para alcançar os objetivos propostos.

4.4 TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A escolha das técnicas é importante para a produção de informações no *lócus* da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) explicam que as técnicas são consideradas como um “[...] conjunto de preceitos ou processo de que serve uma ciência, são também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas na obtenção de seus propósitos. Corresponde, portanto, a parte prática de coleta de dados” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 222). No caso desta pesquisa, foram eleitas a observação participante, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa para produzir informações com a finalidade de alcançar os objetivos almejados.

A observação é um dos principais métodos da pesquisa qualitativa, em que se utiliza dos sentidos do pesquisador para obter informações, mais próximas da realidade

local. É considerada observação participante, por André (1995), quando “[...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 1995, p. 24). Ou seja, o pesquisador interage durante a pesquisa com as atividades que realiza junto com o seu grupo; pesquisador e pesquisado vivenciam diariamente as mesmas experiências dentro de um mesmo ambiente.

Para Marconi e Lakatos (2003), esta técnica consiste na “[...] participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 194). Estes autores apontam para duas formas de observação participante, a natural, em que o observador “[...] pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 194) e a artificial, em que o observador “[...] integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 194).

Entretanto, é preciso tomar cuidado com a intensidade de envolvimento para não perder as intenções iniciais e manter os resultados o mais próximo do real, além de manter o equilíbrio entre a participação e a observação. Assim, reforçam Bogdan e Biklen (1994), que é “[...] necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (Bogdan; Biklen, 1994, p.125).

A observação participante no CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa foi realizada de forma ativa e natural, pois esta pesquisadora estava imersa no *lócus* da pesquisa, sendo o seu ambiente de trabalho o mesmo de estudo. Tratando-se de uma pesquisa participante, em que os participantes envolvidos vivenciam uma realidade cultural, destaca-se a importância da escuta na interação entre o pesquisador e os participantes, sendo importante saber ouvir durante o processo de interação entre os sujeitos da pesquisa.

Para além da observação integra-se a entrevista semiestruturada realizada com a diretora do Cmei. A entrevista é considerada uma conversa intencional, com objetivo de obter informações, podendo envolver duas ou mais pessoas. Esta técnica foi utilizada em conjunto com a observação participante e os demais procedimentos utilizados neste

trabalho investigativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a “[...] entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p.134). Assim, a entrevista possibilita a obtenção das informações sobre o fenômeno estudado, mais próximas do real. Além do mais, André (1995, p.24) reitera que as “[...] entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados [...]”. Para este estudo, foi escolhida a entrevista semiestruturada, realizada com a diretora da escola, para fins de obter informações e aprofundar as questões concernentes aos trabalhos pedagógicos da escola, a forma como é pensado, organizado e realizado.

Nesse sentido, o pesquisador, como observador participante e sujeito que estava imerso no ambiente estudado, demandou preparar o ambiente para que a entrevista acontecesse. Ao mesmo tempo, por fazer parte do processo, já tinha um certo conhecimento do participante, permitindo com que este se sentisse mais à vontade para participar da entrevista.

Já a roda de conversa não é somente uma técnica de coleta de dados que tem por finalidade investigar sobre os significados que determinado grupo social atribui a um determinado fenômeno, mas também um procedimento de produção de forma democrática. Permite que todos participem com lugar de fala, de escuta, de reflexão e produção de subjetividade, que por si, constitui os sujeitos que ali estão.

Campos (2013, p. 4) descreve a técnica como “[...] espaço democrático para operacionalizar a cogestão. Mas também a vida girando e se movimentando, sempre: a roda”. Portanto, esta técnica permite a partilha, a troca de vivências, a interação, a formação e participação nas tomadas de decisão, contribuindo, assim, para uma gestão democrática e participativa.

Na roda de conversa acontece o diálogo, o relato de experiência, o desabafo, as opiniões, troca de informações, ou seja, é onde acontece a conversa, daí o nome roda de conversa. Também é um momento de fala e de escuta, que se transforma em uma construção coletiva e coparticipativa, em que, no momento da produção, os sujeitos deixarão impressas suas marcas culturais, construídas historicamente

Se pensarmos a roda de conversa no sentido informal, é possível imaginar uma roda nos ambientes familiares, de amigos, na vizinhança ou qualquer outro ambiente informal, em que os sujeitos se sintam à vontade ao vivenciar o prazer da troca, de forma democrática. Reside aí a importância, nesta pesquisa, da utilização da roda de conversa, pois encontra-se em consonância com os objetivos da pesquisa. A roda de conversa foi realizada com 09 professoras do quadro do CMEI, que possuem experiências diversas no seu processo de profissionalização. Algumas são oriundas de escolas que atendiam alunos de segmentos diferentes, seja da esfera pública ou privada. Algumas professoras são do quadro efetivo, outras do quadro temporário. A maioria sempre trabalhou em Salvador.

Quando utilizada como procedimento de pesquisa, os participantes também precisam estar em um ambiente propício para o diálogo. Nesta pesquisa, o ambiente foi preparado para que as participantes se sentissem à vontade, possibilitando uma suavidade no processo de troca de experiências e de partilha. Assim, um roteiro com questões disparadoras foi organizado previamente para instigar e propiciar a discussão na roda.

4.5 ÉTICA NA PESQUISA SOBRE O AMBIENTE DE TRABALHO

Outro aspecto importante inerente à pesquisa de campo são as questões éticas. Neste caso específico, sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho, já que a pesquisadora pertencia ao campo empírico, onde ocorreu a produção dos dados. Para tanto, é importante compreender alguns aspectos éticos que exigem do pesquisador, observador participante, no desenvolvimento deste tipo de investigação.

Pesquisar sobre o ambiente de trabalho requer considerar os princípios éticos, antes, durante e depois da investigação e demanda partir da reflexão da própria prática, para que tenha condições de refletir sobre a prática do outro. A empatia é uma das características da pesquisa qualitativa em educação que condiz com a pesquisa sobre o próprio ambiente de trabalho. Cabe ao pesquisador refletir, acentuam Vidal e Silva (2019) sobre "as possibilidades, os limites, os cuidados e as precauções que devem anteceder

a elaboração, acompanhar o desenvolvimento e permanecer durante a socialização dos resultados de todo e qualquer estudo em educação" (Vidal; Silva, 2019, p. 67).

Nesse contexto, as questões éticas são condizentes aos procedimentos e condutas que, por meio das experiências diárias, possibilitam criar condições para refletir sobre si e sobre o outro. Os estudos sobre o ambiente de trabalho possibilitam a promoção de atitudes reflexivas do pesquisador, permitindo a autoavaliação e identificação de solução para os possíveis problemas no dia a dia, para fins de melhorar e aprimorar a própria prática. Para tanto, existem protocolos, procedimentos e cuidados para que a pesquisa científica seja validada com caráter científico. Vidal e Silva (2019), evidenciam que:

[...] tanto a prática profissional quanto o ambiente de trabalho podem se configurar como objetos legítimos de investigação, se observados certos protocolos reconhecidos no seio do campo acadêmico que asseguram a validação da pesquisa como de caráter científico (Vidal; Silva, 2019, p. 68).

Ainda, segundo esses autores (Vidal; Silva, 2019), é de suma importância considerar e respeitar as questões éticas no processo de investigação pelo pesquisador, a saber: evitar a exposição pública de colegas de trabalho, o falseamento de informações, a apropriação indébita de documentos e o direito dos demais envolvidos (para a nomeação exige o consentimento explícito). Vidal e Silva (2019) advertem, ainda, que as investigações em ambiente de trabalho necessitam: receber aval explícito da instituição; ter o consentimento de todos os membros para consecução do estudo; respeitar a decisão do participante quanto a aceitação; haver termo de consentimento dos responsáveis para situações que envolvam crianças, adolescentes ou vulneráveis, assim como respeitar os direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ressalta, ainda, sobre a relevância do princípio da transparência com os relatos, compromisso ético com a verdade dos acontecimentos, trato com os documentos, respeito às normas e as legislações, transparência metodológica e na escrita acadêmica. E, por fim, cabe ao pesquisador evitar o plágio e o autoplágio no trabalho que realizar e possibilitar e permitir o acesso do documento produzido ao público.

Tratando-se da pesquisa em questão, antes da ida ao campo, o projeto, após a qualificação pela banca examinadora, em 25 de agosto de 2022, foi encaminhado ao

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para apreciação, validação e aprovação. O projeto foi enviado no dia 31 de agosto de 2022, cumprindo as exigências constantes nas resoluções 466 de 12 de dezembro de 2012, a resolução 510 de 7 de abril de 2016 e a resolução 674 de 06 de maio de 2022. Estas resoluções tratam das diretrizes e normas regulamentadoras e aplicáveis e tramitação dos protocolos das pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto, antes da aprovação, passou por alguns processos entre os relatores, colegiado e coordenação, tendo sua aprovação com parecer favorável em 30 de setembro de 2022. Esta agilidade do CEP tornou possível a realização da pesquisa de campo no ano corrente, ainda em novembro de 2022. Portanto, vale frisar a importância de deixar claro, não somente no projeto, mas também na Plataforma Brasil, e no Termo e Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), os conceitos éticos, constantes nestas resoluções, que para fins de facilitar a compreensão real sobre as intenções do pesquisador para a ida ao campo, também agiliza a devolutiva do CEP.

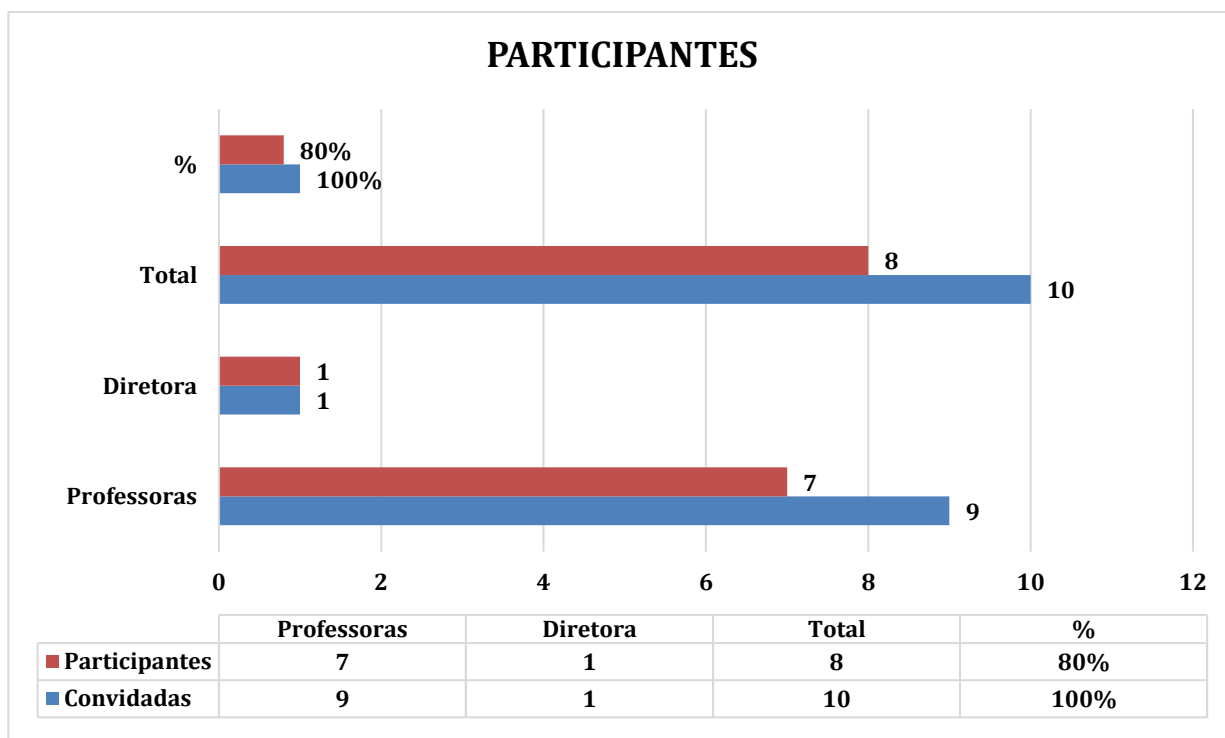
4.6 PROCESSO DE ACEITE E REGISTRO DA PESQUISA DE CAMPO: ENTREVISTA E RODA DE CONVERSA

A escolha da temática nos dois primeiros semestres do ano de 2021, deu-se devido a necessidade real que a escola em estudo estava enfrentando. Sendo assim, ainda no segundo semestre do ano referido, já era de conhecimento da diretora e de todas as professoras, sobre a existência do projeto de pesquisa, voltado para o trabalho pedagógico realizados por elas e possíveis contribuições para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

O pedido e aceite para participação tornou-se formalizado em diversos momentos, dos quais destacam-se: a assinatura do termo de autorização da instituição coparticipante (campo da pesquisa/escola); oralmente, em uma das reuniões pedagógicas, duas semanas antes do evento, momento em que foi socializado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE); e através de convite individual e no grupo do *WhatsApp* de professoras, dias antes do evento. O convite foi composto por informações sucintas sobre a temática, importância, local, data, horário da acolhida, início

e previsão de término, não excedendo o tempo de 2h e 30min. Foram convidadas 10 professoras, destas, 8 puderam estar presentes, conforme mostra o gráfico 8.

GRÁFICO 8 – PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: Elaboração própria (junho/2023).

De 9 professoras convidadas, pertencentes ao CMEI, compareceram 7, sendo que uma das que não compareceram estava em reserva externa para planejamento e a segunda estava em processo de planejamento interno, optou por não participar (precisava finalizar algumas demandas). Em todos os momentos, foi enfatizada a importância da pesquisa, sua temática, objetivos, o anonimato, a livre participação, podendo optar pela desistência a qualquer momento e colocando-se à disposição para quaisquer esclarecimentos, no que rege as intencionalidades e a ética na pesquisa. Como instrumentos, foram organizados dois roteiros com questões disparadoras, os quais constam nos apêndices B e C deste trabalho.

Ao iniciar os procedimentos, houve uma leitura prévia do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (Apêndice A), para reforçar a importância da pesquisa e deixar claro

que os participantes poderiam optar e/ou desistir da participação a qualquer momento, respeitando os direitos que concerne à ética da pesquisa com seres humanos.

A entrevista com a diretora foi realizada na sala da direção e em três momentos, para não comprometer as demandas dos trabalhos pedagógicos da escola, com início no dia 17 e término em 19 de novembro de 2022. Esta possibilitou aprofundar as questões concernentes aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na escola, a forma como é pensado, organizado e realizado.

A roda de conversa com as professoras ocorreu em momento único, no dia 24 de novembro de 2022. Para a roda de conversa, uma sala foi organizada e ambientada, tendo como acolhida um *coffee break*. Este teve início às 9h, para possibilitar um momento de descontração e ambientação entre os participantes, com início da roda de conversa às 9:30h e encerramento às 11:20h.

O momento da roda de conversa, foi bastante harmônico, tranquilo, leve e prazeroso. Foi observado e evidenciado que as professoras presentes estavam dispostas a participar e contribuir com seus conhecimentos neste momento de troca e/para o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. As 7 professoras que participaram sentiram-se bastante à vontade, conforme relatos posteriores ao processo de produção de informações da roda de conversa. Para algumas, foi um momento de escuta e de trocas, para outras de desabafo sobre as contradições existentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico, os limites e possibilidades. Ao final, foi comentado sobre a necessidade de mais momentos como o do diálogo que tiveram na roda, sendo sugerido também para compor este tipo de ação, no Projeto Político Pedagógico da escola (Reforçaram que o diálogo já acontece, porém, o tempo é curto, e o diálogo, que é necessário, acaba fluindo de forma a aligeirada). Lembraram também a importância de refletir sobre as suas práticas e de registrar as ações dos trabalhos desenvolvidos por elas, para que estes tenham lugar no Projeto Político Pedagógico da escola, em construção. O momento da roda de conversa possibilitou essa reflexão, a autorreflexão, a análise daquilo que estava sendo feito, do que poderia ter sido feito e, também, do que poderá fazer, a partir daquele momento.

O registro da produção de dados foi feito através de um aplicativo de gravador, em que, à medida que foram feitas as perguntas, foram gravadas em partes, para evitar

sobrecarga do arquivo e para facilitar a transcrição dos diálogos. A transcrição dos relatos foi feita, em momentos posteriores, e os registros foram nominados do PA ao PG, para referir-se aos relatos, em que PA faz referência ao Professora A, PB à professora B e assim, sucessivamente até a PG, Professora G, para fins de atender ao anonimato e preservar as identidades dos participantes. Por fim, os agradecimentos, que além de serem realizados oralmente, no fim da entrevista e da roda de conversa, também foram enviados em forma de uma mensagem encaminhada para a diretora da escola e para todas as professoras, independente da participação, tendo em vista que, direta ou indiretamente, todas contribuíram para a pesquisa.

4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para fazer a análise e a interpretação das informações produzidas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, buscou-se referências baseadas em alguns autores, como Lakatos e Marconi (2003); Minayo (2012); e Bardin (2016).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a análise é a “[...] tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 167). Entretanto intenciona responder aos questionamentos que fundamentam a pesquisa para que, *a posteriori*, seja criada uma possível solução, em decorrência das vivências subjetivas e conhecimentos produzidos no processo de construção da pesquisa. A interpretação faz parte deste processo, definido por Lakatos; Marconi (2003) pela:

[...] atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (Lakatos; Marconi, 2003, p.168).

Como método de análise e sistematização das informações produzidas por meio da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, adotou-se a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). A autora diz que a Análise de Conteúdo “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos, sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] (Bardin, 2016, p.44), porém em seguida ele reafirma que “[...] isso não é suficiente para definir a especificidade” (Bardin, 2016, p.44). Contudo reforça que a “[...] intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2016, p.44).

Para Bardin (2016) o processo se organiza em três diferentes fases: Pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A Pré-análise refere-se à leitura e organização de todo o material. Esta é uma etapa muito importante, pois é o momento de organização e seleção dos materiais para responder os objetivos da pesquisa. Bardin (2016) explica que:

Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente de uma preparação formal (“edição”). Por exemplo: as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas [...] (Bardin, 2016, p.130)

No caso desta pesquisa, inicialmente, foram organizados os documentos legais analisados (as leis, referenciais e diretrizes) e autores estudados na exploração do objeto de pesquisa, para que no processo de análise e interpretação pudesse fazer as inferências, por meio da triangulação das informações produzidas no campo. Após fazer a pesquisa de campo é preciso organizar as informações úteis para análise. No caso desta pesquisa, a entrevista e a roda de conversa foram transcritas e impressas para facilitar a codificação e todo o conteúdo foi usado no processo de análise e interpretação.

Exploração do material é a fase da codificação. Aqui tem-se dois conceitos relevantes: a unidade de registro (o que será analisado, no caso desta pesquisa, será o trabalho pedagógico e as bases que sustentam este trabalho); e a unidade de contexto, que é onde encontra-se a unidade de registro. Neste caso, as informações produzidas por meio das técnicas utilizadas (entrevista e roda de conversa) foram sistematizadas e agrupadas em categorias. Após a categorização, é possível identificar o que dizem os participantes, o que dizem os teóricos e os documentos analisados e se os achados produzidos respondem ao problema e aos objetivos da pesquisa. Tem-se, então, a terceira fase, com o tratamento dos resultados, conforme elucida Bardin (2016) que “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferência e

adiantar interpretação a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p. 131).

Nesta fase, pôde-se fazer, portanto, a interpretação das informações e propor inferências a partir do contexto vivenciado no campo, inter-relacionando e confrontando com os dados já pesquisados e produzidos por meio das pesquisas realizadas antes da ida ao campo, para fins de produzir respostas aos objetivos propostos. Segundo Minayo (2012) para assegurar os critérios de fidedignidade e de validade da pesquisa, sugere o processo da triangulação que “[...] consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação” (Minayo, 2012, p.625). Esse processo permite fazer a interpretação dos dados e atribuir significados a eles. Sendo assim, a interpretação foi desenvolvida através de triangulação das informações produzidas durante o movimento da pesquisa, para fins de interpretar a realidade concreta de forma crítica-reflexiva, num movimento dialético. Por fim, a pesquisa de campo foi substanciada pela observação do ambiente, de forma contínua, revisão bibliográfica e análise dos documentos. A figura 5, explicita mais claramente esse movimento da triangulação.

FIGURA 13 – PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA



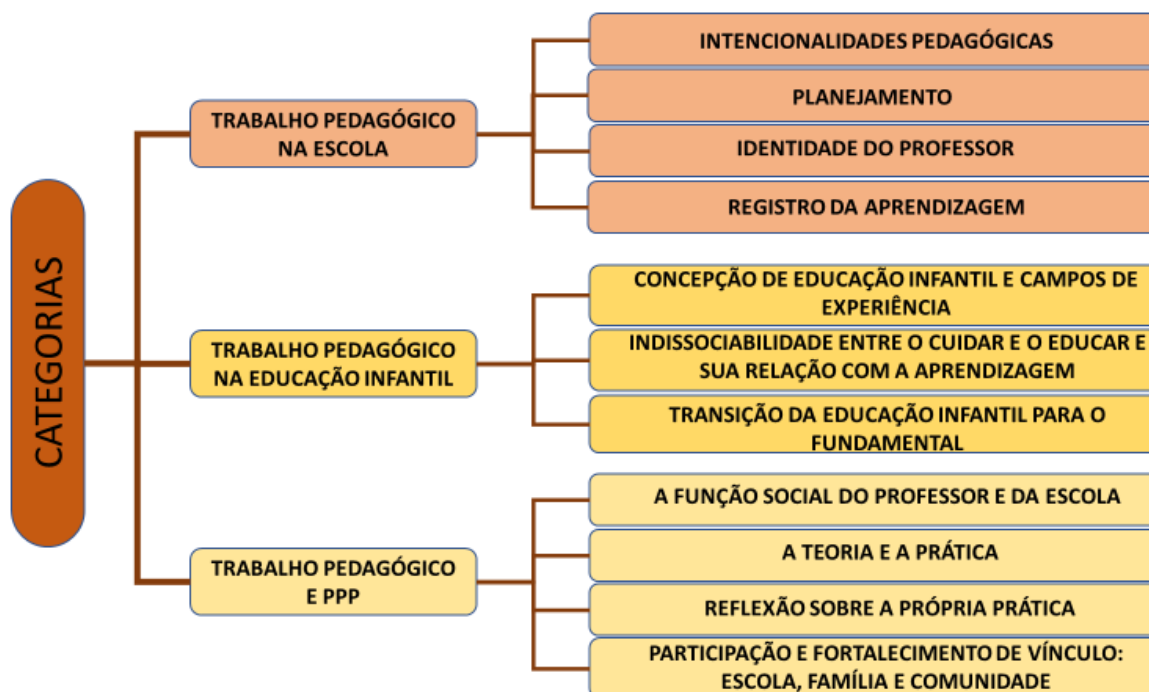
Fonte: Elaboração própria (junho/2022), adaptada (junho/2023).

Esse movimento permite cruzar informações, partindo, desde a observação em campo à exploração do objeto de pesquisa, simultaneamente, num movimento de vai e vem. E, em seguida, entrelaçar e contrapor com as demais produções, dialeticamente, voltando ao ponto de partida e de chegada, ao mesmo tempo, saindo da aparência para encontrar a essência.

No processo de triangulação, as falas das participantes foram expostas em duas maneiras diferentes para fins de facilitar o cruzamento das informações no processo de análise e interpretação dos dados. A primeira, por meio de quadros, constituindo dentro de uma categoria específica, ora uma subcategoria, ora assuntos comuns relacionados a intencionalidades ou aspectos dentro da mesma subcategoria. Na segunda forma, os relatos foram inseridos diretamente no texto, para fins de ratificar, fortalecer ou contradizer o que estava sendo abordado.

Nesse contexto, as informações produzidas no campo foram sistematizadas a partir de três categorias e subcategorias de análise: Trabalho Pedagógico na Escola; Trabalho pedagógico na Educação Infantil; e Trabalho Pedagógico e Projeto Político Pedagógico. Cada dimensão foi desenvolvida a partir das questões disparadoras constantes nos roteiros (instrumentos de produção de dados – Apêndices B e C) e no decorrer do processo de análise e interpretação surgiram algumas subcategorias, conforme mostra na figura 14.

FIGURA 14 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE



Fonte: Elaboração própria (junho/2023).

Este formato permitiu a análise e interpretação crítica-reflexiva de forma mais consistente, num processo dialético, possibilitando responder e pôr em evidências os objetivos da pesquisa, motivados pelo problema: De que maneira as bases do trabalho pedagógico dos professores do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa podem contribuir para a construção do PPP da escola?

Sendo assim, o objetivo geral concentra em sistematizar as bases político-pedagógicas do trabalho pedagógico dos professores, com vistas à elaboração das diretrizes orientadoras para a construção do PPP. Com isso, intenciona, especificamente: Analisar o trabalho pedagógico individual e coletivo realizado pelas professoras do CMEI em estudo; identificar as bases político-pedagógicas que norteiam a realização do trabalho pedagógico no CMEI e, a partir do trabalho das professoras, elaborar diretrizes político-pedagógicas para a construção do PPP.

No processo de análise, foi feita uma breve limpeza de informações para que as informações excedentes não interferissem nos objetivos norteadores, sendo, portanto, necessário analisar e interpretar dentro contexto. Ao mesmo tempo, surgiram

informações preciosas não previstas e que, sem dúvida, contribuíram de forma significativa para a pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003) enunciam que a “[...] importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 197). Portanto, julgou-se importante adotar o método sugerido por Bardin (2016) para fazer a análise e interpretação da realidade concreta, de forma crítica-reflexiva, num processo dialético e depois modelar, no formato do documento final, no caso desta pesquisa, as diretrizes político-pedagógicas, conforme versa a quinta seção, a seguir.

5 A TRILHA DE UM PROCESSO: TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA

Nas seções anteriores, buscou-se apresentar a temática de cada categoria com suas bases no que tange ao trabalho pedagógico de professores na Educação Infantil. Aqui, trataremos da análise e interpretação das informações produzidas durante a roda de conversa realizada com sete professoras e da entrevista com a diretora da escola.

Para facilitar a compreensão dos dados, criou-se uma legenda para descrever as professoras participantes, conforme quadro 5:

QUADRO 5 – PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA, POR CÓDIGO E SIGNIFICADO

Código	Significado
PA	PROFESSORA A
PB	PROFESSORA B
PC	PROFESSORA C
PD	PROFESSORA D
PE	PROFESSORA E
PF	PROFESSORA F
PG	PROFESSORA G

Fonte: Elaboração própria (maio/2023)

Todas as professoras, incluindo a diretora, têm formação inicial em Pedagogia. De 8 pedagogas participantes, 7 informaram formação continuada em curso de Pós-Graduação na área da educação, conforme mostra o quadro 6.

As especializações das formações continuadas em curso de *Lato sensu* são: Educação Especial e Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação Infantil, Gestão Pública, Gestão escolar, Gestão Integrada, Alfabetização e Letramento, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Mídias na Educação, Biologia Celular e Molecular e Biologia Vegetal e Biodiversidade. Já na modalidade *Stricto Sensu*, destaca-se o Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, em curso, pela diretora da escola. Assim é perceptível um conhecimento vasto e diversificado construídos pelas professoras, desde

conhecimentos próprios da educação com crianças pequenas, de crianças com necessidades específicas de aprendizagens e desenvolvimento, de gestão, mídias, à conhecimentos que abrangem outras ciências.

QUADRO 6 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PARTICIPANTES

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA		
		<i>Lato sensu</i>		<i>Stricto sensu</i>
PA	Pedagoga	01	Transtorno do Espectro Autismo (TEA)	---
PB	Pedagoga	00	---	---
PC	Pedagoga	02	Educação Infantil Gestão Pública	---
PD	Pedagoga	01	Alfabetização e Letramento	---
PE	Pedagoga	01	Gestão Integrada	---
PF	Pedagoga e Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas	04	Educação Especial e Inclusiva Atendimento Educacional Especializado (AEE) Biologia Celular e Molecular Biologia Vegetal e Biodiversidade	---
PG	Pedagoga	01	Transtorno do Espectro Autismo	---
Diretora	Pedagoga	03	Gestão Escolar Mídias na Educação Psicopedagogia Neuropsicopedagogia	Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Em curso)

Fonte: Elaboração própria (setembro/2023)

Na dinâmica do dia a dia escolar todas realizam trabalho pedagógico a partir do seu projeto individual e coletivo, em parceria com os membros da comunidade, que também realizam trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico é considerado a principal atividade que acontece na escola. Todo trabalho pedagógico vem carregado de crenças, valores, influências ideológicas que pertencem a cada sujeito histórico, pois foi produzido e reproduzido historicamente.

O trabalho pedagógico do professor é amplo, complexo e não se resume à docência. Este é um dos trabalhos educativos, dentre outros, que acontecem na escola

e que têm o pedagógico como centralidade, como o centro das intencionalidades educativas.

Durante a roda de conversa com as professoras e a entrevista com a diretora, pôde-se destacar, nos relatos, três categorias, tais quais: Trabalho Pedagógico na Escola; Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Trabalho Pedagógico e Projeto Político Pedagógico.

5.1 TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Por se tratar das contribuições do trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, considerou-se importante saber de que maneira as professoras descrevem o trabalho que elas realizam dentro da escola, conforme consta no quadro 6.

QUADRO 7 – TRABALHO PEDAGÓGICO NO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA (CONTINUA)

PARTICIPANTES	RELATOS
PA	[...] falou do trabalho pedagógico e tem muito a questão da identidade, de ser professor, o que eu sou aqui nesse espaço, o que eu sou aqui nesse ambiente? Eu sou agente de transformação. Eu sou alguém que vou chegar e vou mudar a realidade da minha turma, eu vou mudar a realidade dos meus alunos, a realidade também dos pais, da comunidade. Então, eu vejo o papel do professor, muito assim, agente de transformação. Porque você chega naquele ambiente e você transforma aquela realidade, você transforma o dia a dia de um aluno, que às vezes pode sofrer violência em casa, que às vezes pode ter uma vida bem dura naquele cotidiano ou de um pai, de um familiar. Então, o trabalho do professor, eu vejo muito além do trabalho pedagógico em si, em conteúdo, eu vejo que a gente acaba sendo um pouco mãe, um pouco psicóloga, um pouco socióloga, um pouco assistente social, então eu acho muito mais complexo o trabalho do professor. Então, eu vejo como uma missão mesmo, como alguém que tá ali pra mudar a realidade daquelas pessoas do seu entorno. Porque eu, no momento em que eu trago conhecimento, em que eu trago novas propostas para aqueles seres que estão ali ao meu redor, isso inclui não só as crianças, mas os adultos também, eu tô transformando a realidade delas, eu tô pouco a pouco, nem que seja uma palavra ali, nem que seja um modo de pensar, que eu mude, mas eu tô mudando o tempo todo alguma situação. Eu tô transformando a realidade de alguém ou de muitos né? então eu vejo muito assim.

QUADRO 7 – TRABALHO PEDAGÓGICO NO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA (CONTINUA)

PARTICIPANTES	RELATOS
PB	<p>Eu pensei [...] de forma mais ampla mesmo, que é um trabalho que vai além da sala de aula. É um trabalho que a gente faz desde a observação do aluno, das vivências, do meio em que ele está inserido e é um trabalho, também, que a gente faz em casa. Porque durante o dia, às vezes a gente pensa, olha posso fazer aquilo, lá na sala de aula, e a gente leva pro planejamento, então, eu penso que, é um trabalho que a gente faz em casa, que a gente faz de noite, que a gente faz domingo, que é quando a gente acorda tem um <i>insight</i>, às vezes durante a madrugada e acorda pensando no que vai fazer e aí a gente leva tudo isso pro planejamento. Então, o trabalho do professor é um trabalho muito amplo.</p>
PC	<p>O meu é todo voltado para a participação, tanto das ADI como também da criança, que ela é o foco principal. Então é todo pensado, estruturado para que o aluno participe, se movimente, fale, dê sua opinião do que está sentindo naquele momento.</p> <p>E, também, o relatório, ele ainda é um trabalho que demanda, assim, de uma grande reflexão. E quando a gente tem as colegas parceiras, em sala, fica muito mais fácil da gente entender as nuances e, também, assim, os aspectos que cada, que eu possa não ter visto, mas o outro, também o nosso colega que está ali na sala com a gente, a gente pode estar trocando. Não só com as ADI, mas entre nós também, o P1 e o P2²¹. Então o relatório, esse conjunto de, não só das ações, mas descrever como é que foi que o aluno desenvolveu, como aluno chegou, atingiu aqueles objetivos que se planejou e, também, a vivência que ele tem, que está construindo aqui na escola, é muito rico. Porque ele vai fazer, a gente aqui chama de portfólio, né? Mas esse parecer descritivo, ele vai acompanhar a vida desse aluno, por toda a vida [...], mas quando ele sair desse segmento, toda essa construção, ele vai acompanhar uma nova etapa. Então é muito importante esse trabalho, que é um trabalho que às vezes fica até esquecido, numa formação ou numa discussão mais ampla, quando a gente tá fazendo planejamento. Então eu acho que o trabalho de pareceres e construção desses relatórios é muito importante, é por isso que a gente tem os referenciais, né? uma longa e vasta literatura, explicando tudo isso né, e que é muito importante.</p>

²¹ Aqui a professora C está fazendo referência aos professores primeiro regente (P1) e aos professores segundo regente (P2).

QUADRO 7 – TRABALHO PEDAGÓGICO NO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA (CONCLUSÃO)

PARTICIPANTES	RELATOS
PD	<p>Eu faço também pensando no aluno, pensando na participação dele [...] no desenvolvimento dele na sala de aula, como ele vai ver aquela atividade, porque tem muitos alunos que têm dificuldades, então, é um processo mais minucioso, que você tem que sentar, você tem que conversar com ele, então eu faço pensando nisso, no desenvolvimento dele, na participação, também.</p> <p>Às vezes a gente até pensa em casa e chega na sala fazendo uma atividade com aquele aluno, mas às vezes acontece algo que não dá para fazer, aí você tem que fazer outra coisa, improvisar [...] complementar aquela atividade com outras, com outros assuntos [...] outra atividade ou reduzir. Porque às vezes a gente planeja uma atividade e o aluno não consegue alcançar aquela habilidade [...] mas, em outro dia, na outra semana, no seu outro planejamento, você já coloca aquela mesma, só que de outra forma, para que o aluno consiga, no geral, entender, aprender, viu!</p>
PG	<p>Eu procuro realmente, fazer, realizar, tudo que coloco no planejamento. Procuro realizar ali na prática a maneira que o aluno participa [...] eu tenho essa preocupação.</p>

Fonte: Elaboração própria (junho/2023), a partir da transcrição da roda de conversa com as professoras em 2022.

A partir das respostas das professoras e da diretora surgiram quatro subcategorias relevantes, concernentes ao trabalho que as professoras realizam na escola: intencionalidade pedagógica; planejamento; identidade do professor e registro do processo de aprendizagem, a serem desenvolvidos nas linhas a seguir, dada a relevância dos relatos.

5.1.1 Intencionalidades Pedagógicas

O primeiro aspecto condiz com a intencionalidade pedagógica, voltada para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças, referenciadas nos termos “aluno”, “alunos” por diversas vezes nas falas. As professoras relataram a importância da elaboração de aulas que visem e promovam a participação das crianças, sendo esta, foco principal do trabalho pedagógico realizado na escola, conforme explicita:

O meu é todo voltado para a participação [...] da criança que ela é foco principal”; (PC, 2022)

Eu faço também pensando no aluno, na participação dele” (PD, 2022)

Procuro realizar ali na prática, a maneira que o aluno participa” (PG, 2022)

A participação, a partir das interações que as crianças realizam com os objetos e com as pessoas em sua volta, fazem parte das intencionalidades do trabalho pedagógico que as professoras realizam na Educação Infantil. Nesse sentido, intencionar a participação, culmina como um dos objetivos, dentre muitos na Educação Infantil e configura-se num dos direitos de aprendizagem das crianças, nas quais cita-se: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A partir de dois anos, a linguagem oral ganha força nas interações, tornando cada vez mais frequente e presente no dia a dia, em que a criança expressa seu pensamento através da fala. Barbosa (2009) acredita que: “As linguagens nos permitem compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva” (Barbosa, 2009, p. 86). A partir da linguagem, a criança estabelece uma nova forma de se comunicar, expressando o que pensa e enriquecendo o seu vocabulário nas suas interações, em que a participação ganha corpo e forma.

Nesse sentido, é de extrema importância que o professor tenha uma escuta atenta com as crianças, fortalecendo, assim, a qualidade das relações estabelecidas. O documento do Proinfantil²², módulo II, unidade 4 (Brasil, 2005), ressalta que:

²² O Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) foi um programa de formação para professores que trabalhavam com crianças de 0 a 6 anos, nas esferas pública e privada e que ainda não tinham formação específica para o magistério. Criado em 2005, o programa oferecia um curso de magistério em nível médio, à distância, na modalidade normal, com duração de dois anos. Organizado pelo Ministério de Educação (MEC), coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com estados e municípios, o programa contemplou 4 módulos, abrangendo as temáticas: Educação, Sociedade e Cidadania; Infância e Cultura: linguagem e desenvolvimento humano; Crianças, adultos e a gestão da Educação Infantil; e Contextos de Aprendizagem e Trabalho Docente. Pontua-se a relevância do programa, dentro do contexto histórico, dada a importância da intervenção do governo e dada a importância da formação dos professores, como fatores imprescindíveis para a melhoria da qualidade da educação. Informações adicionais para aprofundamento podem ser consultadas nos sites: <https://portal.mec.gov.br/proinfantil/>; <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/proinfantil>. Acesso em: set. 2023.

À medida que a criança sente que o adulto valoriza suas idéias, seus interesses, suas brincadeiras, suas hipóteses, ela vai fortalecendo o seu vínculo, ou seja, a sua ligação com os adultos e com o espaço. A criança passa a olhar para si mesma como alguém que é capaz, que pode fazer a diferença no seu meio. (Brasil, 2005, p. 49).

O ato de intencionar a participação das crianças, como parte do trabalho pedagógico, também é um ato político, pois implica poder, no sentido social. Nesse sentido, o professor, ao intencionar esse direito, fará com que as crianças ajam conforme a sua vontade, sua intencionalidade, que é promover a participação. Com isso, promove a interação e, aos poucos, chega a alcançar os outros direitos de aprendizagem, inter-relacionando um com o outro.

Outro aspecto intencional diz respeito às intencionalidades que surgiram diante dos limites e possibilidades de uma escola que surge na Pandemia. Em entrevista com a diretora, foram pontuados os limites e possibilidades que, possivelmente, as professoras relataram com relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, desde a inauguração da escola, em dezembro de 2020 e suas primeiras turmas em abril/maio de 2021. Como limites que dificultaram e ainda dificultam, além do tempo para planejar, listam-se: questões financeiras, carência de recursos, atraso na entrega de materiais pedagógicos pela Secretaria de Educação, profissionais de educação insuficientes etc.

A escola, por ser nova, funcionou durante todo o ano de 2021 e início de 2022, sem recursos do PDDE, por não ter matrícula no Censo Escolar do ano anterior. Sendo assim, funcionou com alguns poucos recursos enviados pela SMED, sendo privada de materiais necessários para a Educação Infantil. Este proceder fez com que o tempo integral da criança, pertencente ao segmento creche, fosse retirado, além de dificultar o trabalho das professoras.

O atraso pela Secretaria de Educação na entrega de materiais pedagógicos do Programa Nossa Rede da Educação Infantil, atrelado à ausência de recursos de papelaria, cotas para impressão e quadro de trabalhadores reduzido impactaram diretamente no trabalho do professor.

Para tentar superar essas dificuldades criou-se possibilidades de trabalhar o lúdico a partir da sustentabilidade, no uso de material reciclado. Estas experiências vivenciadas no dia a dia no CMEI, em 2021, possibilitou a sistematização do Projeto Sustentabilidade

em 2022. Este foi integrado ao projeto principal que tinha por nome “Identidade: Quem sou eu como sujeito no mundo?” que permeou todo o ano letivo.

Na roda de conversa foi perguntado se as professoras recebem alguma orientação direta da direção da escola ou da Secretaria de Educação para organizar o trabalho que realizam na aula. Em unanimidade, responderam que sim, sendo reforçado, em seguida, que existe toda uma hierarquia na condução do trabalho pedagógico que parte da SMED e vai descendo até chegar no professor, assim descreve PA: “Sempre tem a orientação da Secretaria de Educação, aí isso vai descendo uma hierarquia, GR, até chegar diretor, coordenador, vice, até chegar ao professor né? Então tem toda uma estrutura”. Nesse sentido, Pacheco e Pereira (2007) afirmam que essa condução vai além, pois é algo que parte da globalização, da internacionalização e centralização do currículo, no cumprimento de uma agenda educacional globalizada.

Esta tendência para a homogeneização e uniformização é alimentada actualmente tanto pelos organismos transnacionais como supranacionais, que impõem agendas em termos de políticas sociais e de políticas educativas centradas na eficiência e qualidade, tentando conjugar o cultural com o econômico (Pacheco; Pereira, 2007, p.383).

Nesse sentido, cabe à escola usar com sabedoria a sua autonomia no processo de construção do currículo, estabelecer, de forma coletiva, finalidades que levem a ações que considerem a realidade concreta da escola e da comunidade, atendendo, assim, às suas necessidades e não a interesses alheios aos sujeitos que dela fazem parte. Machado e Ferreira (2022) acreditam que:

Como ação de interesse de Estado, as escolas começam a ser cada vez mais reguladas e influenciadas por determinações que extrapolam os sujeitos que as compõe e transformam-se como organizações, em instrumentos de transmissão de processos formativos de interesse de determinados grupos sociais (Machado; Ferreira, 2022, p.43).

É preciso atentar-se ao que vem de fora, passando uma peneira crítica e reflexiva nas intenções que não condizem com a práxis transformadora e humanizadora, que se preza nas intenções, citadas pelas professoras, durante toda a roda de conversa.

A Diretora (2022) ao identificar características político-pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, acredita que elas “trazem seus ideais [...] abraçam o que acreditam

[...]”, reforçando que a escola também “[...] adota projetos da rede municipal e federal que vão contribuir com o nosso trabalho, a partir de um ideal que o grupo tem de qualidade [...]”. Essa narrativa deixa explícito que, embora a escola, também, trabalhe com projetos oriundos por instâncias da ordem federal e municipal, as professoras, como parte da gestão do pedagógico da escola, imprimem nos projetos aquilo que elas acreditam. Suas ideias e suas intencionalidades refletem naquilo que pretende alcançar com as crianças, deixando em evidência o seu potencial pedagógico e político. Ecoa, também, na percepção da diretora, um sentimento de pertencimento que ali se formam.

Para tentar tornar real as intencionalidades, tiveram limites e possibilidades. Dentre os limites e possibilidades, a direção criou estratégias para conduzir o trabalho das professoras. A escola, até final de 2022, não tinha coordenador pedagógico. Assim a condução dos trabalhos era feita pela diretora e a única vice-diretora (20h), com suporte da secretaria escolar, com quem a direção tinha um diálogo constante, uma troca harmoniosa. Como estratégias, cita algumas:

- Orientação e condução do planejamento semanal, quinzenal e semestral; orientação dos documentos do Programa Nossa Rede, tais como a agenda, portfólio, álbum de experiência, diário de classe, diário da família etc.
- Aproximação das professoras em salas e turmas próximas, por afinidades, visando possibilitar e facilitar o entrosamento entre elas e um planejamento mais participativo.
- Análise do perfil das professoras e distribuição das turmas por afinidade, por grupo de ensino (varia do grupo 2 ao grupo 5) e experiência construída ao longo de sua carreira.
- Escuta das propostas e sugestões de novas propostas; a escuta dos professores e mediação de conflitos.
- Encontros/reuniões pedagógicas: Reuniões sistematizadas; conversas de corredores com escutas e trocas constantes, visitas nas salas e *feed backs*.
- Elaboração de pautas de Atividade Complementar coletiva para serem discutidas, decididas e redirecionadas.
- Emissão de circulares internas para perguntar, informar, sugerir e ratificar acordos, decisões e ações planejadas anteriormente e novas.

- Criação de grupos de *WhatsApp* (Diretora, 2022).

Existem dois grupos de *WhatsApp*. O primeiro composto por todos os trabalhadores da escola e o segundo somente com as professoras. O primeiro grupo tornou-se um espaço de acolhimento, em que todos participam e se colocam livremente dando informações, notícias e socializações sobre a escola, o mundo e sobre assuntos que são de interesse do grupo. Aqui, as professoras também se colocam, prioritariamente, com informações sobre as práticas que desenvolvem na escola, socializando com todos o trabalho que está sendo realizado.

O grupo de *WhatsApp* das professoras é utilizado para trocas constantes e compartilhamento do trabalho pedagógico realizados por elas. Local onde acontecem as socializações, sugestões de atividades, didáticas, ideias, propostas, opiniões, leituras, *lives*, informes ou o que elas consideram importantes a serem divulgados. Hoje é considerado um instrumento de trabalho, tendo em vista que, o tempo para planejar e socializar informações é limitado, além de não dispor de tempo pedagógico para planejar coletivamente.

O trabalho pedagógico é um trabalho que envolve intencionalidades pedagógicas. Dentre elas, ficou explícito, a partir dos relatos, a importância da participação das crianças na produção do conhecimento, as finalidades individuais e coletivas nos projetos desenvolvidos e a condução dos trabalhos realizados para superar os limites. Além do mais, é um trabalho que requer muita reflexão sobre a prática. Pois, a partir das interações nas vivências do dia a dia, é possível perceber o nível de dificuldade, desenvolvimento psicomotor, socioafetivo e cognitivo, participação de cada criança e o que está sendo feito na intervenção, processo esse que impacta diretamente no planejamento.

5.1.2 Planejamento

Planejar é intencionalmente. É pensar em algo que tenha pretensão de realizar e elaborar estratégias de como alcançar. Vasconcellos (2002) salienta que planejar é “[...] antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o

previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal” (Vasconcellos, 2002, p.35). Planejar é uma possibilidade de interferir na realidade, pois contribui para alcançar o que deseja e tem total relação com o pensar e agir e, conseqüentemente, com a teoria e a prática. Vasconcellos (2002) reforça que o planejar remete a: “1. Querer mudar algo; 2. acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3. perceber a necessidade de mediação teórico-metodológica; 4. vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação” (Vasconcellos, 2002, p. 36).

O planejamento, além de antecipar, busca conseguir “realizar ali na prática a maneira que o aluno participa” (PG, 2022). Já PB trouxe uma outra visão do planejar, como um trabalho pedagógico que vai para além da sala de aula e, assim, destaca:

[...] um trabalho que a gente faz desde a observação do aluno, das vivências, do meio em que ele está inserido [...] é um trabalho que a gente faz em casa, que a gente faz de noite, que a gente faz domingo [...] durante a madrugada [...] e leva tudo isso pro planejamento [...]" (PB, 2022).

A ação de planejar também é uma das bases do trabalho pedagógico realizado pelas professoras. O movimento do planejamento envolve diversas ações, como o observar, perceber, pesquisar, refletir, analisar, conscientizar, intencionar, idealizar, realizar, dentre muitas outras ações. É um trabalho que transcende a sala de aula, a sala do professor e a escola como um todo. É um trabalho que vai além. O “levar trabalho para casa”, conforme trouxe a PB faz parte do trabalho pedagógico das professoras do CMEI em estudo, tendo em vista que o tempo estipulado para tal não é suficiente para que ocorra o movimento necessário do planejamento e de outros trabalhos realizados por elas.

A precariedade de professores segundo regente (P2)²³ na unidade escolar, culmina, também, em tempo reduzido de aula para a criança e/ou planejamento em tempos pedagógicos fragmentados. A quantidade insuficiente de professores na escola impacta diretamente no trabalho pedagógico do professor. A diretora explica que “A

²³ Na Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador, existem dois tipos de professores regentes. O primeiro regente (P1) é o professor pedagogo responsável pela turma, que fica com as crianças na turma por 2/3 do tempo durante a semana. Ele assume uma turma em tempo integral, se tratando de creche ou uma turma em cada turno, se for carga horária de 40 horas. Lembrando que a pré-escola (Grupo 4 ou Grupo 5), funciona em tempo parcial. O segundo o regente (P2) é o professor pedagogo responsável em assumir a turma quando P1 está em seu tempo de planejamento e/ou estudo (1/3 do tempo).

unidade se organizou para dar o tempo de planejamento [...] a gente não tem segundo regente, por isso a gente implica no tempo de planejamento e implica no tempo da criança na escola também [...]” (Diretora, 2022).

A direção da escola, para reduzir o impacto sob a negação de direito da criança e do planejamento do professor, acaba por organizar os tempos de planejamento de forma que o professor, vez ou outra, não consegue dar continuidade à realização do plano em um único turno ou nos dois turnos (tratando de professor com a carga horária de 20h/40h). Ou seja, o professor, às vezes, não consegue planejar em um único turno, por ausência de tempo, sendo disponibilizado para ele tempos curtos distribuídos na semana. Assim, o tempo de planejamento interno do professor torna-se fragmentado durante a semana, com quebra de raciocínio, na sua elaboração.

O planejamento precisa ser flexível, dar espaço para o inesperado, pois nem tudo que é anteriormente planejado é possível aplicar na prática da aula, “[...] às vezes acontece algo que não dá pra fazer, aí você tem que fazer outra coisa, improvisar [...]” (PD, 2022). O imprevisto, dentro desse contexto, mediante a situação, o movimento da escola, das crianças também é uma dinâmica que não foge do trabalho do professor, já que, o plano de aula precisa ser flexível e se adequar às situações do dia a dia. Neste sentido, o planejamento, como parte do trabalho pedagógico do professor, quando refletido, a partir da prática e da teoria, passa por adaptações e se adequa para fins de atender às especificidades das crianças e das turmas, que compõem a escola.

Vasconcellos (2002) elenca elementos que, na sua concepção, são fundamentais para organizar a “ação-didática do professor”. Eles são:

- O que ensinar (conteúdos);
- Como ensinar (forma, quando, com que, onde);
- Como acompanhar (como vai o processo, como saber se estamos chegando onde desejamos);
- Como integrar o seu trabalho com o dos demais e da escola;
- Como organizar a coletividade de sala de aula (regras, normas);
- Como registrar (memória) (Vasconcellos, 2002, p.115).

Refletir sobre o trabalho que está sendo desenvolvido e o que se pretende fazer, requer consciência do que se pretende alcançar e do conhecimento que se pretende produzir. A produção do conhecimento acontece na aula. Esta, pode suceder em qualquer lugar, não necessariamente na sala de aula, mas em qualquer ambiente que

possibilite esta produção. Pode acontecer na escada, no pátio, na horta, no jardim, no corredor, na rua etc., desde que haja intencionalidade pedagógica e um direcionamento adequado para alcançar um fim.

5.1.3 Identidade da profissão Professor

A terceira subcategoria do trabalho pedagógico na escola, não menos importante, talvez o que carrega maior peso na discussão e reflexão, refere-se à identidade do professor e sua função perante a sociedade. O termo “identidade” aqui referendado, entenda-se como uma forma de reconhecimento ou identificação que parte de uma essência coletiva para descrever as características construídas de forma coletiva e histórica, mas que por si, tem suas especificidades. Ecoa no sentido de pertencimento a um grupo, não desconsiderando as particularidades identitárias dos sujeitos. Foram destacados nesta subseção, três aspectos: a consciência do professor como agente transformador, o olhar pedagógico direcionado e a coletividade no trabalho realizado. O professor precisa ter a consciência de sua essência, como um ser concreto, humano e histórico e que tem uma função social incorporada à sua identidade como profissional. Conforme Vasconcellos (2002):

O professor deve procurar tomar consciência de qual é o seu projeto, e conhecer-se nos vários pontos de vista: **humano** – traços de firmeza de caráter, capacidade de perceber e respeitar o outro como pessoa, como diferente, tolerância; **ético** – princípios, parâmetros, coerência, senso de justiça, compromisso com o bem comum; **intelectual** – capacidade de refletir, não ser dogmático, nem fechado. Capacidade de rever os pontos de vista, inteligência no trato com a realidade, aprender seu movimento, ir além do senso comum; **profissional** – competência domínio da matéria e da metodologia de trabalho, segurança nos conceitos e técnicas, interesse, ânimo no que faz, preparo das aulas, atualização (Vasconcellos, 2002, p.106-107).

A respeito do trabalho do professor, como agente social, transformador e produtor de histórias. A PA descreve que:

[...] tem muito a questão da identidade, de ser professor, o que eu sou aqui nesse espaço, o que eu sou aqui nesse ambiente? Eu sou

agente de transformação. Eu sou alguém que vou chegar e vou mudar a realidade da minha turma, eu vou mudar a realidade dos meus alunos, a realidade também dos pais, da comunidade. Então, eu vejo o papel do professor, muito assim, agente de transformação. Porque você chega naquele ambiente e você transforma aquela realidade, você transforma o dia a dia de um aluno, que às vezes pode sofrer violência em casa, que às vezes pode ter uma vida bem dura naquele cotidiano ou de um pai, de um familiar. Então, o trabalho do professor, eu vejo muito além do trabalho pedagógico em si, em conteúdo, eu vejo que a gente acaba sendo um pouco mãe, um pouco psicóloga, um pouco socióloga, um pouco assistente social, então eu acho muito mais complexo o trabalho do professor. Então, eu vejo como uma missão mesmo, como alguém que tá ali pra mudar a realidade daquelas pessoas do seu entorno. Porque eu, no momento em que eu trago conhecimento, em que eu trago novas propostas para aqueles seres que estão ali ao meu redor, isso inclui não só as crianças, mas os adultos também, eu tô transformando a realidade delas, eu tô pouco a pouco, nem que seja uma palavra ali, nem que seja um modo de pensar, que eu mude, mas eu tô mudando o tempo todo alguma situação. (PA, 2022)

Percebe-se, na fala da PA, a consciência da sua função social de agente transformador, a concepção de ser humano como alguém que se transforma no processo. Mas é importante também frisar que à medida que ela transforma e interfere na sociedade, ela também é transformada dialeticamente no processo. O professor, para planejar, precisa ter consciência do que pretende alcançar. Desenvolver a consciência de que é um sujeito histórico, sujeito político e de transformação. Consciência de que é um sujeito formado pela cultura dos que os antecederam e que a partir da aquisição desta herança, ele modifica o ambiente, produzindo mais cultura, por meio do trabalho, para atender suas necessidades. A partir desta tomada de consciência é possível perceber-se como um agente de transformação.

Mediante a compreensão de mundo que cada sujeito tem, o professor, ao realizar seu trabalho, carrega consigo um ideário de crenças, valores e concepções, provenientes de heranças culturais, produzidas historicamente. Todo esse movimento interfere, de forma significativa, na realidade das crianças, da escola e de toda a comunidade. O professor tem uma grande função em se ver como agente de transformação. Agente produtor de culturas e de histórias.

Eis também, como grande desafio nas escolas, desenvolver a consciência da necessidade em enxergar a criança como um ser/sujeito histórico, de direitos, que

também, assim como o professor, produz cultura no seu processo histórico. É perceptível, nas narrativas da PA, a característica do protagonismo, como sujeito de transformação de outro sujeito e como isso se desdobra nas famílias, na comunidade e, conseqüentemente, na sociedade.

Sendo assim, o trabalho das professoras do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa transcende a sala de aula, a própria aula (que pode ser realizada em qualquer lugar) e a escola. Um trabalho que reavalia e reflete sobre a sua prática e sobre o processo de aprendizagem. Um trabalho que privilegia o diálogo e a participação no desenvolvimento de suas ações. Um trabalho amplo, que envolve também as questões burocráticas, tais como o próprio ato de planejar, elaborar relatórios, pareceres, portfólios, como forma de registro, de reflexão e acompanhamento da situação real das crianças, para poder intervir.

Também como um trabalho de parceria com os colegas. Um trabalho que, para além da burocracia e das cobranças, identifica o sujeito como agente de transformação, que se reconhece como uma classe: a classe de trabalhadores. Um trabalho que cria e recria se modifica à medida que modifica o outro, intencional, dotado de traços culturais e que produz novas histórias na sua trajetória dialética.

Ainda com relação ao trabalho que as professoras realizam com as crianças, foi levada em conta a reflexão sobre o olhar pedagógico que cada trabalhador da escolar atribui às crianças, na dinâmica do movimento escolar, trazendo a diferença do olhar, conforme a intencionalidade e a função de cada um, conforme relatos registrados no quadro 8.

QUADRO 8 – CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS DEMAIS TRABALHADORES DA ESCOLA (CONTINUA)

PARTICIPANTES	RELATOS
PA	Eu acho que é o exercício da profissão em si, né, cada um tem sua função aqui, então o porteiro a atuação dele é uma, o diretor é outra, o professor é outra. Então enquanto o professor, tenho a minha função nesse espaço, o que é que eu vou fazer, o que cabe a minha função? O quê que cabe ao exercício da minha função, da minha profissão? Então dentro dessa função, eu vou desenvolver o que me cabe, acho que é bem isso, a diferença.

QUADRO 8 – CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS DEMAIS TRABALHADORES DA ESCOLA (CONCLUSÃO)

PARTICIPANTES	RELATOS
PB	Eu penso que, por mais que exista profissionais na escola que tenham também a formação, o coordenador, por exemplo, ou o diretor, a preocupação do professor está voltada naquele momento para a aprendizagem, diretamente com o aluno.
PC	O fazer pedagógico [...] como todas aqui já relatou e é o que a gente está vivenciando. O fazer pedagógico, ele tá sempre pautado, sempre nas resoluções do desenvolvimento, da aprendizagem, de como a criança consegue aprender, que é essa relação de ensino-aprendizagem, nesse processo, ele é uma das atribuições ou a principal atribuição do papel do professor. Então ele tem que tá sempre respaldado, não só na participação, na união, dentro do planejamento, mas também nos termos legais, que acompanham, né, ah, eu falo dos descritores, eu falo dos referenciais, então, quem é que tá dominando essa parte pedagógica? Qual é o profissional que vai ter que desmembrar e fazer com que aquilo que tá lá escrito legalmente, chegue numa ação na escola: é o professor.
PD	A gente pensa nesse olhar, a gente pensa o tempo do aprender de cada criança. Cada criança tem seu tempo de aprendizado, então, o olhar do professor é diferente do olhar do porteiro, é diferente do pessoal de limpeza, é diferente do pessoal de secretariaia [...] mas a gente se preocupa mais com a educação, com aprender da criança [...] o tempo que cada criança tem para aprender, para escrever, para ler, para conhecer as letras, então eu acho que, o olhar é esse mesmo, de um olhar pedagógico. [...] E acredito assim, o porteiro vai ter a preocupação do cuidar, do não deixar sair, mas a responsabilidade, toda a preocupação, é do professor, mesmo alí na hora de sair, na hora de ir embora, é do professor, toda essa questão de União. [...] Isso as atribuições do professor, quais são as atribuições do porteiro, do pessoal da secretaria, do pessoal da limpeza, cada um tem sua atribuição na instituição.
PE	Nosso foco na escola, na sala de aula, a gente como professor, o foco é o aluno, é o aprendizado da criança, a gente quer que a criança chegue de um jeito e saia transformada, que se desenvolva. A gente pode resumir tudo isso em cooperação.
PF	Eu acho que é o olhar pedagógico né? Você tem um olhar pedagógico voltado para o aluno, para o desenvolvimento do aluno, para o que ele pode alcançar, o tanto que ele pode seguir, já que cada aluno, ele consegue absorver, um mais, outro menos, a depender do seu desenvolvimento mesmo na sala de aula [...] seria o nosso olhar, porque o porteiro não vai ter o mesmo olhar que o professor tem [...].
PG	A gente está sempre em troca. [...] a gente está sempre, trocando, a escola em si está sempre junta, trabalhando na mesma sintonia.

Fonte: Elaboração própria (junho/2023), a partir da transcrição da roda de conversa com as professoras em 2022.

Partindo do pressuposto que todo trabalho do professor é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é do professor, existem características que são comuns entre os trabalhadores da escola e outras que são de complexidades específicas. Ou seja, cada atribuição identifica o trabalhador conforme suas peculiaridades.

Como já discutido no quadro anterior, o trabalho do professor é dotado de uma complexidade que requer conhecimentos diversos. No entanto, além de vivências, experiências e formações, também depende de outras ciências para além da pedagogia, para entender o comportamento das crianças e como elas aprendem para poder intervir.

Foi citado na maioria dos relatos “o olhar e o fazer pedagógico” como principal diferencial entre o trabalho que o professor desenvolve e o dos demais trabalhadores da escola. Ambos desenvolvem o pedagógico, o que vai diferenciar é a intencionalidade de cada sujeito para com o trabalho que realizam. Esta última vai designar a forma de como cada profissional olha atentamente e seleciona a maneira de intervir na realidade concreta.

Assim afirma a PF que “[...] o porteiro não vai ter o mesmo olhar que o professor tem [...]. Em seguida a PA reforça que o diferencial é o que cada um vai desenvolver dentro da sua função no ambiente escolar, no que tange ao exercício da profissão, assim explica que “[...] cada um tem sua função aqui, então, o porteiro, a atuação dele é uma, o diretor é outra, o professor é outra [...]” (PA, 2022).

Um outro aspecto inerente ao trabalho do professor, dentre todos os trabalhos desenvolvidos na escola, é a relação entre o conhecimento da teoria e a prática no fazer pedagógico. Assim, explana a PC (2022):

O fazer pedagógico [...] como todas aqui já relatou é o que a gente está vivenciando. O fazer pedagógico, ele tá sempre pautado, sempre nas resoluções do desenvolvimento, da aprendizagem, de como a criança consegue aprender, que é essa relação de ensino-aprendizagem, nesse processo, ele é uma das atribuições ou a principal atribuição do papel do professor. Então ele tem que tá sempre respaldado, não só na participação, na união, dentro do planejamento, mas também nos termos legais, que acompanham, né, ah, eu falo dos descritores, eu falo dos referenciais, então, quem é que tá dominando essa parte pedagógica? Qual é o profissional que vai ter que desmembrar e fazer com que aquilo que tá lá escrito legalmente, chegue numa ação na escola: é o professor. (PC, 2022).

O professor, para planejar na Educação Infantil, requer ter um certo nível de conhecimento das leis que regem essa etapa da educação, se não a maioria, mas algumas. Os princípios, objetivos, as teorias estudadas durante a sua formação e a formação continuada vão embasar a maneira como será trabalhada seu pedagógico na prática. Ferreira (2008) conceitua o pedagógico como todo o “pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento”, sendo o pedagógico, caracterizado como a centralidade do trabalho do professor, já que, todo o trabalho do professor é pedagógico, visto que, é intencional. Nesse sentido, o trabalho pedagógico do professor intenciona produzir conhecimento de si mesmo e dos alunos. Sendo assim, a maioria das professoras concordam que o foco do trabalho do professor está voltado para: o desenvolvimento da aprendizagem das crianças; a forma como ela vai se desenvolver; o processo de transformação de como ela chegou na escola e como ela sairá; o tempo que cada uma leva para aprender a ler, escrever e se apropriar do conhecimento de mundo.

O terceiro aspecto é o trabalho que se forma através da parceria e coletividade, de troca entre os colegas, trabalhadores da escola. Durante o período de observação, foi evidenciado o quanto a equipe da escola trabalha em conjunto, todos unidos por um bem, que é a educação das crianças. O RCMEI pontua que [...] o trabalho articulado e coletivo é fundamental, assim como a clareza de que todos são educadores, ou seja, todos cumprem uma função junto às crianças” (Salvador, 2015, p.19)

A Diretora (2022), ao referenciar o projeto sobre sustentabilidade desenvolvido no ano de 2022, traz o trabalho coletivo nesse processo, como uma possibilidade que deu certo:

O quê que a gente encontrou para superar os limites né? foi se unir coletivamente para poder, um trabalho coletivo, para que, o que fosse construído por um, pudesse ser utilizado por outro e entender que o material reciclado seria, ou foi, o nosso ouro. (Diretora, 2022)

Outrossim, as professoras reforçam e ratificam que há uma troca constante entre todos os trabalhadores no processo, tendo o aluno como foco. Reforça a professora G, quando diz “[...] A gente está sempre em troca [...] a escola em si está sempre junta”. Fala esta, retroalimenta pela PE “A gente pode resumir tudo isso em cooperação” (PE, 2022).

É observável nos relatos que PG e PE trazem a importância da troca contínua, da colaboração e da participação de todos da escola para que as ações aconteçam. O trabalho participativo é um elemento bastante apreciado entre todos os trabalhadores da escola e em especial entre os próprios professores. Veiga (2013), ao tratar das relações de trabalho e da organização do trabalho escolar para a construção do PPP de forma coletiva, afirma que:

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola (Veiga, p. 31, 2013).

O trabalho coletivo é uma característica “chave” de uma gestão democrática, que implica a participação de todos os envolvidos no processo, de acordo com as demandas exigidas do momento. E, no desenrolar da roda de conversa, termos como “união”, “parceria”, “cooperação”, “participação”, “troca”, “juntos” e “sintonia” foram usados quando referidos ao trabalho pedagógico, especialmente entre as próprias professoras.

O quarto aspecto que PA, PD e PE trouxeram à discussão foram questões voltadas ao relacionamento entre professor e aluno, didática e relação ensino-aprendizagem. Estes três elementos se articulam no processo de produção do conhecimento, mas julga-se necessário salientar que, assim como cada criança é única e tem seu tempo de aprendizagem, o professor também o é e cada um carrega consigo concepções didáticas, assim como revelam nas suas falas:

[...] eu tenho uma maneira de trabalhar com aluno, eu sou pró do G2 [...] eu já trabalho de uma forma, a outra pro do G2, já trabalha de outra forma, entendeu? Às vezes eu acho melhor trabalhar dessa maneira, de ver, a outra pró já acha de/tem outra forma, mas com o mesmo olhar pedagógico, né, mas a maneira de aplicar uma atividade, a maneira de se relacionar com o aluno (PG, 2022).

Eu acho também é, por exemplo, tem um conteúdo, eu passo aquele conteúdo para aquele aluno, mas o aluno não entendeu nada, mas chega outro professor já vai dar aquele mesmo assunto,

com um outro olhar, com outra explicação e o aluno já entendeu, então assim, é o mesmo assunto, professor diferente e o entendimento do aluno, de cada um é diferente. Eu posso passar a manhã toda explicando aquele mesmo assunto e o aluno não entendeu, não captou, não aprendeu, aí vem um outro professor, já passa de uma maneira diferente, com desenho, com música, de forma mais lúdica e o aluno já captou, o aluno entendeu o assunto, o aluno aprendeu, aí amanhã aquele aluno já tá explicando aquele assunto: - Ah, eu aprendi ontem com a pró tal, dessa forma! Então, eu acho que esse olhar aí, tem que ser também observado (PD, 2022).

Mas na verdade nunca vai ser igual porque somos únicos. Cada pessoa tem uma personalidade, tem sua história de vida, tem suas impressões, então acaba você passando, de certa forma, não há neutralidade nesse processo, porque você acaba passando o que você é para os alunos também. Um pouquinho de você vai junto na sua prática [...], mas, eu acredito que a intencionalidade da prática em si, seja comum a todos, seja geral, tipo proporcionar o melhor para o seu aluno, de querer que ele se desenvolva, que ele cresça cada vez mais, que ele evolua. Eu acho que isso é comum a todos, mas a forma que cada um vai imprimir isso na sua prática é individual e particular, tem a ver com você, com sua identidade, sua perspectiva diante do que você quer fazer ali, então eu acredito que é isso (PA, 2022).

Para produzir conhecimento, requer considerar não somente as questões cognitivas da criança, mas também, outros fatores internos e externos que podem interferir de forma significativa. Fatores relacionais, recursos, investimentos, organização, enfim, são muitos os fatores, mas se tiver uma intencionalidade muito bem definida, sobre o que de fato se pretende alcançar, dentro das condições reais, da vida concreta, é possível obter um bom resultado.

Cada professor tem a sua forma de lidar com o processo de produção do conhecimento, têm concepções didáticas alinhadas às suas formações e experiências profissionais e de vida e isso também interfere na forma como a criança irá aprender. Daí a importância da formação continuada do professor e da promoção de formações, grupos de estudos e diálogo, por parte da escola, para fins de fortalecimento da parceria, trabalho coletivo e de momentos reflexivos sobre a própria prática.

PA reforça a ideia de que cada ser humano é único, detentor de personalidades diferentes e de conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo histórico. Assim, cada professor é dotado de crenças e visão de mundo adquiridos ao longo de sua

reprodução como ser humano. Seu relato deixa clara a sua concepção de ser humano, como sujeito histórico, que interfere e modifica o meio em que vive. Reforça que as intencionalidades das professoras, com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, são comuns, mas que cada uma imprime, de forma diferente, as suas especificidades, o que envolve, crenças e valores.

5.1.4 Registro do processo de aprendizagem

Entende-se, portanto, como o quarto aspecto destacado nos relatos, a elaboração de relatórios, pareceres, portfólios, como formas de registros no processo avaliativo. No que diz respeito ao trabalho das professoras e sua relação entre elas e com os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), foi observada e destacada a existência de uma relação harmoniosa, na fala das professoras, quando se referiram à participação nos processos e na elaboração dos relatórios.

E também o relatório, ele ainda é um trabalho que demanda, assim, de uma grande reflexão. E quando a gente tem as colegas parceiras, em sala, fica muito mais fácil da gente entender as nuances e também, assim, os aspectos que cada, que eu possa não ter visto, mas o outro, também o nosso colega que está ali na sala com a gente, a gente pode estar trocando. Não só com as adis, mas entre nós também, o P1 e o P2 (PC, 2022).

No caso da elaboração do relatório, citado por PC, ela conta com a participação das observações das colegas professoras e também das ADI que partilham dos momentos na aula, o que inclui a observação. Observa-se que, nesse momento, o olhar do outro é valorizado, assim como as falas também o são, o que dá um sentimento de pertencimento, valorização do trabalho alheio e de trabalho participativo, envolto numa dialética de complementaridade. Ou seja, o trabalho de um, complementa e se inter-relaciona com o do outro, num processo dialético.

A avaliação requer articulação com a finalidade da Educação Infantil, que se quer alcançar. A LDB 9.394/1996 traz, como uma das regras da Educação Infantil, incluída pela lei nº 12.796, de 2013, art.31, inciso I, a “Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o

acesso ao ensino fundamental;" (Brasil, 2013). Nesse sentido, a escola trabalha com alguns instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sem intenção de promovê-las ou classificá-las, mas de acompanhar o processo, com vistas à intervenção e sua permanência na escola.

O Diário de Classe é um dos instrumentos no qual se registra o desempenho das crianças. Neste documento, o professor acompanha a frequência das crianças e elabora três relatórios: O Parecer do diagnóstico inicial, parecer do primeiro semestre e o parecer final, ao término do ano letivo.

As interações no dia a dia das crianças, atividades, fotos, vivências, avanços observados pelo professor, pela família e pela própria criança são registrados em um portfólio. O portfólio é uma pasta individual que possibilita acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Ele é entregue às famílias ao final do ano letivo.

A avaliação também é um trabalho intencional, que demanda, portanto, ser pensado e planejado para a dinâmica do acompanhamento do processo de desenvolvimento da aprendizagem. É um trabalho pedagógico que envolve a observação, o olhar e a escuta atenta, de forma contínua. É um processo contínuo.

A partir dos relatos das professoras e da diretora foi possível destacar as subcategorias que surgiram e os aspectos relevantes sintetizados na figura 15.

FIGURA 15 – CATEGORIA TRABALHO PEDAGÓGICO, SUBCATEGORIAS E ASPECTOS



Fonte: Elaboração própria (setembro/2023)

Esta síntese mostra os aspectos que foram destacados nos relatos para cada subcategoria. Assim, para a subcategoria “intencionalidades pedagógicas”, tiveram destaques o trabalho pedagógico com vistas à participação das crianças no processo, as intencionalidades individuais e coletivas nos projetos e os limites e possibilidades na condução do trabalho pedagógico da escola. Na subcategoria “planejamento”, destaca-se o plano real, realizado a partir da realidade concreta das crianças, o trabalho que transcende a sala de aula, o planejamento flexível e a precariedade de professor como um fator dificultador. Na subcategoria “identidade do professor”, tem-se o professor como agente de transformação, o olhar pedagógico do professor e dos demais trabalhadores da escola e a parceria e coletividade entre todos. Já no registro de aprendizagem, este próprio configurou-se no aspecto relevante, tendo por base a avaliação das crianças sem objetivo de promoção.

O Trabalho pedagógico na Educação Infantil requer do coletivo o conhecimento do que de fato é a escola, sua função social, a concepção de criança e como ela aprende. A Criança é um ser integral, que produz cultura e historicidade. No entanto, ela precisa

interpretar o mundo na sua integralidade, tendo acesso aos conhecimentos de arte, cultura e múltiplas linguagens, de forma lúdica, por meio da interação e das brincadeiras. O professor, a escola, a família e a sociedade precisam identificar formas e possibilidades de proporcionar às crianças o acesso a esses conhecimentos.

5.2 TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já foi abordado, a Educação Infantil, no Brasil, durante muito tempo, foi vista como uma ação assistencialista. Somente após a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma atribuição do Estado e da família e um direito da criança. Hoje, é a primeira etapa da educação básica e tem como um dos princípios a indissociabilidade entre o cuidar e educar, além de ser uma extensão da educação familiar. Tem, como eixo estruturante, a interação e a brincadeira e é construída a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tais quais: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se.

Quanto à categoria trabalho pedagógico na Educação Infantil, também se considerou importante saber de que maneira as professoras descrevem o trabalho que elas realizam dentro da escola voltado para este segmento. Aqui sobressaíram três subcategorias: Concepção de Educação Infantil e Campos de Experiência; Indissociabilidade entre o cuidar e educar e sua relação com a aprendizagem; Transição da Educação Infantil para o Fundamental.

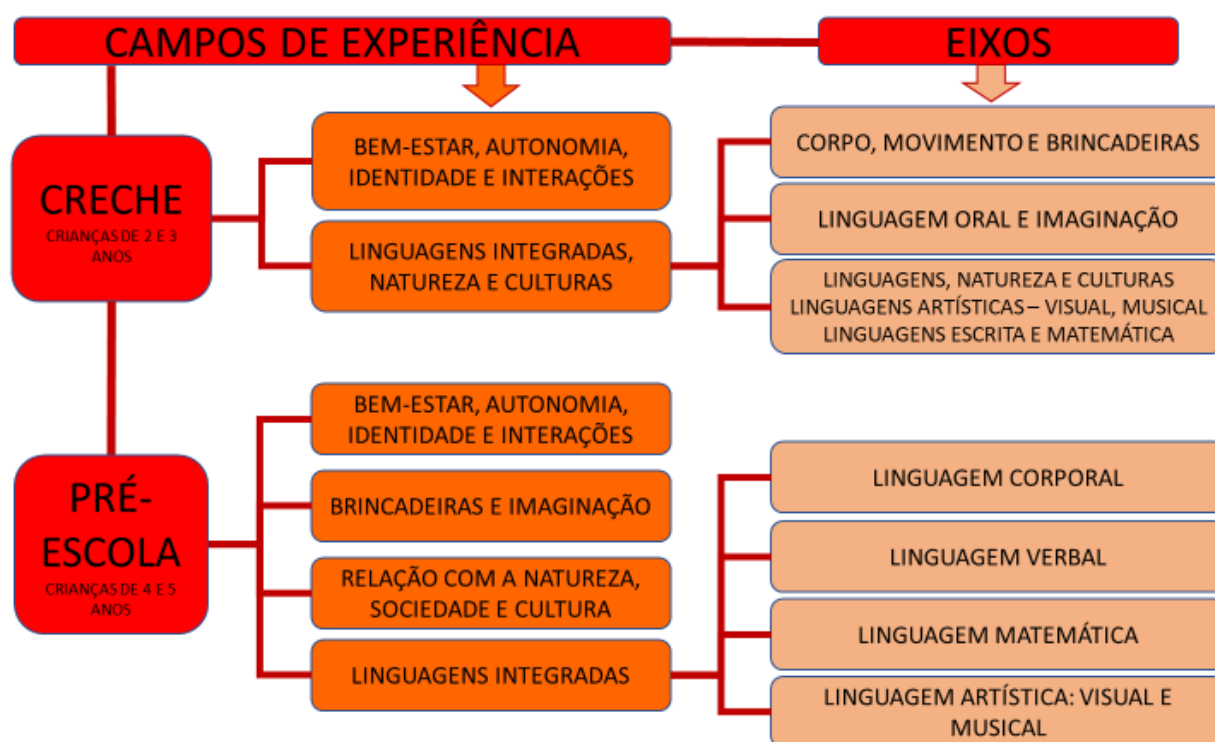
5.2.1 Concepção de Educação Infantil e Campos de Experiências

As DCNEI (2009) trazem a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos. Explicita princípios, objetivos e condições para a organização curricular e das propostas pedagógicas. É o grande guia onde se encontra subsídios e orientações. Vale ressaltar, que essa normativa continua válida nacionalmente e não faz jus ser invisibilizada em função da BNCCEI (2017).

A BNCCEI (2017) trouxe na sua versão os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, os objetivos das aprendizagens e implementou um currículo por campos de experiência. Ela conserva na base os princípios das diretrizes (2009)

colocando a criança no centro da Educação Infantil, mas requer ter bastante cuidado na forma como é e intenta ser interpretado os campos de experiência. Também é importante lembrar que a base não é currículo e não indica a metodologia a ser adotadas nas escolas, contudo o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador – RCMEI (Salvador, 2015), embora necessite de atualização/revisão, já dialoga com a base e traz os campos de experiência na sua forma adaptada, conforme figura 16.

FIGURA 16 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIA QUE AS PROFESSORAS UTILIZAM EM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO



Fonte: Elaboração própria (junho/2023)

É importante frisar que esses campos não podem ser trabalhados de forma fragmentada, como se fossem disciplinas. Recomenda-se que sejam trabalhados de forma inter-relacionadas, tendo em vista que a criança é um ser integral.

A experiência é algo que é vivido pelo sujeito, porque ela forma e transforma. A criança aprende pela experiência, pois é fazendo que se aprende. O professor de Educação Infantil, demanda ter, como um de seus atributos, o conhecimento sobre o que é ser criança, no período de vida, do ano de escolarização que ele trabalha, ou seja, as

crianças de dois a cinco anos, em se tratando do professor do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa.

As professoras sinalizam a todo momento os campos de experiência inter-relacionados, quando trazem reflexões na roda de conversa sobre a construção das identidades, a promoção de autonomia, as diversas linguagens, a sustentabilidade, o cuidado com o bem-estar, as interações e as brincadeiras.

A partir dos relatos das professoras foi perceptível também que, na Educação Infantil, o trabalho pedagógico seja desenvolvido a partir do lúdico, da criatividade e da participação das crianças no desenvolvimento da autonomia, tendo as brincadeiras como fio condutor nesse processo, que exige pesquisa e pressupõe tempo. A PF descreve como algumas das ações inerentes ao seu trabalho, a pesquisa, o lúdico, as brincadeiras e a importância do visual no trabalho concreto.

[...] eu gosto muito de pesquisar na internet, o problema é o tempo, mas assim, eu peguei uns *emoticons*, uns corações e ali eles vão dizer os números. Também peguei uns pedaços de papelão, né? E aí coloquei também uns pregadores pra sinalizar o número um, aí ele bota um pregador, número dois. As crianças gostam de coisas lúdicas, que chamam atenção, eu gosto de fazer muito isso. E tem algumas coisinhas que eu faço, que eu vejo na *internet*, faço em casa, construo e isso dá um direcionamento na hora de fazer os relatórios, por exemplo, tenho muitas coisas anotadas em cima disso aí. Aí outro dia a diretora tava até olhando e achou legal né, o que eu tinha feito com os números. Imprimi os números de 1 a 5, peguei os prendedores e eles vão colocando. Pinça, essas coisas, porque o aluno, ele gosta muito do visual e ele aprende brincando de forma diferente, com o lúdico, então faço essas coisinhas, essas possibilidades. [...] Sim, seria uma forma de trabalho para incluir o aluno, trabalhar o lúdico e eu faço isso (PF, 2022).

Um fator de extrema importância citado pela PF, é a consciência da forma como a criança aprende por meio das brincadeiras. É importante lembrar que na Educação Infantil a produção do conhecimento se dá a partir das interações e das brincadeiras que permeiam por todos os campos de experiência. Configuram-se como eixos estruturantes do trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil e requer considerar, imprescindivelmente, a criança como sujeito histórico e de direitos.

A criança, desde o nascimento, interage no meio em que vive. A interação acontece por meio dos objetos e das pessoas ao seu redor e isso requer o movimento

natural do corpo e da mente. A interação e as brincadeiras possibilitam a aproximação e o conhecimento do mundo, por meio delas, a criança desenvolve a linguagem, experimenta e vivencia as situações do dia a dia.

De acordo com o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil do município de Salvador: “Nesses primeiros anos de vida, o brincar destaca-se como fio condutor, sendo um meio privilegiado de interação e de elaboração do conhecimento. Entende-se que o brincar deve permear as vivências relacionadas às demais linguagens”. (Salvador, 2015, p.85). A brincadeira é como um fio que conduz ao desenvolvimento da aprendizagem da criança de forma saudável, promovendo o bem-estar. É uma das primeiras formas de explorar o ambiente, de sentir o mundo, de expressar-se, criar e desenvolver novas aprendizagens. Para o RCNEI (1998): “Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (Brasil, 1998, v.1. p. 27).

Durante as brincadeiras do dia a dia a criança expressa sua forma de existir, de interagir, suas emoções, atribui significado ao existente e constrói novas aprendizagens dando um novo sentido.

A criança, ao entrar na escola, leva consigo conhecimento de mundo adquiridos na sua vivência com as pessoas e objetos, com os quais tem contato no dia a dia (seio familiar). A partir das interações que elas estabelecem no ambiente escolar, adquire conhecimentos, produzindo história, que continuam a serem produzidas e reproduzidas dialeticamente, no vai e vem das contradições. A criança é um ser histórico que produz cultura, carrega consigo histórias dos que a antecederam e produz novas histórias no seu processo de formação humana.

PF trouxe um outro aspecto interessante em sua fala: a linguagem matemática, a linguagem visual e a ludicidade na lida com o concreto. Linguagens integradas é um campo de experiência que engloba diferentes linguagens, nas quais cita-se: Linguagem corporal, matemática, verbal e artísticas (visual e musical). Estas possibilitam a interação das crianças com o mundo (com a natureza e com a cultura), em que expressam suas ideias, emoções e sentimentos. Importante lembrar que a linguagem possibilita compreender e ao mesmo tempo transformar o mundo. As linguagens verbal e

matemática fazem parte do contexto social das crianças e se constroem gradativamente com outras linguagens, podendo também, serem potencializadas a partir das artes visuais. O RCNEI (1998) enfatiza que:

Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (Brasil, 1998, v. 3, p. 85).

A partir das observações do ambiente escolar, foi possível perceber o uso da arte visual como parte do currículo, na prática, nos trabalhos das professoras, como uma das linguagens artísticas. A arte possibilita que as crianças se façam produtoras de um repertório artístico, cultural, fazendo-se humanas, sujeito protagonista, produtora de cultura. O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador explica que “A arte e suas variadas manifestações colocam o homem em conexão com o seu tempo e a sua história através de experiências sensíveis, desenvolvendo a reflexão acerca de si e do seu mundo.” (Salvador, 2015, p.125).

A arte visual possibilita o desenvolvimento da expressividade, da sensibilidade e da criatividade. Pode ser desenvolvida por meio de pinturas, desenhos, fotos e produções artísticas feitas pelas crianças, manipulação de diferentes objetos, texturas, fotografias, cores, formas. A arte é uma das formas de expressar o mundo e por meio dela, a criança expressa como ela vê, sente e interpreta sua realidade, por meio de sua cultura, sendo protagonista, criando hipóteses e atribuindo significados.

O professor de Educação Infantil, gestor do pedagógico da sua aula, precisa conhecer a concepção de criança e como as crianças da Creche e da Pré-Escola se desenvolvem, como aprendem, suas necessidades básicas, suas potencialidades, para que haja a intervenção intencional adequada. Entende-se aqui necessidades básicas como as cognitivas, emocionais, físicas e sociais. O professor precisa saber como a criança produz conhecimento e como ela vê o mundo e se apropria dele. Uma das formas de o professor conhecer as crianças é a partir da escuta e do olhar sensível e atento, procedimento estes que poderão suscitar, impulsionar e aprimorar o lado brincante do professor.

A partir do olhar e da escuta sensível e atentos das crianças, o professor, à medida que conhece as crianças e valoriza suas ideias e interesses, permite que elas participem do processo. A PC aponta a importância da criatividade e da participação. Para ela: “A criatividade também é outro ponto que a gente tenta explorar, então são esses dois eixos: tanto com a criatividade, e principalmente, a participação” (PC, 2022).

Quando as crianças se veem participando do processo de escolarização, elas passam a se enxergar como capazes de desenvolverem aprendizagens, a partir das vivências e experiências proporcionadas pelos professores e por elas próprias. Elas se veem coparticipantes do processo, sendo ela protagonista de sua história.

PE tratou de um aspecto de extrema relevância, quando trouxe a autonomia da criança no processo de desenvolvimento da aprendizagem, como um dos pilares fundamentais para compor o PPP:

Lembrando que, para tudo que acontece na sala, é importante que a gente também, dê autonomia a criança. É muito importante essa autonomia da criança, que o PPP como a gente sabe, é um dos pilares do PPP, né isso gente? A autonomia da criança (PE, 2022).

Cabe a escola de Educação Infantil oportunizar que as crianças sejam protagonistas de sua história, para além de aprender a se alimentar, tomar banho, se vestir, dentre outras formas de demonstração da autonomia. Para o RCNEI, a autonomia é “a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta, regras, valores, a perspectiva do outro” (Brasil, 1998, V.2. p.14).

A autonomia faz parte do campo de experiência inerente a “Bem-estar, autonomia, identidade e interações”. A autonomia é ter vontades próprias, é intervir no mundo, é ser protagonista, é formar sua identidade. Na construção da autonomia, as crianças, gradativamente, vão se percebendo, ao mesmo tempo que percebem o outro e à medida em que constroem suas identidades, do coletivo para o individual e de novo àquele, dialeticamente. As crianças se tornam seres sociais, formando suas próprias identidades, por meio das interações que elas estabelecem com os outros, no processo de socialização da cultura em que vivem. Segundo Barbosa (2009):

Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para

desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças [...]. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de Educação Infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas (Barbosa, 2009, p. 37).

Requer das escolas de Educação Infantil possibilitar as primeiras aprendizagens, tais quais o desenvolvimento das linguagens, o pensamento simbólico por meio das brincadeiras, a socialização, as interações e o desenvolvimento da autonomia. Para isso, a escola demanda ser organizada, preparada, de tal forma, que possibilite essas aprendizagens. Logo, existem dois aspectos a se considerar: as rotinas e a organização do ambiente em tempos e espaços.

Assim, o RCMEI reforça que cabe a escola de Educação Infantil “assegurar, por meio de rotinas apropriadas e da organização do ambiente, que todas as crianças, independentemente de sua diversidade, possam se desenvolver integralmente e crescer em plenitude” (Salvador, 2015, p. 106). É importante garantir, nas rotinas, oportunidades e experiências em que as crianças possam aprender, interagir, brincar, explorar, participar, conviver, conhecer a si e ao outro e desenvolver a sua autonomia.

A escola também tem por incumbência assegurar que os espaços sejam ambientados e protagonizados pelas crianças, com o apoio dos professores e demais trabalhadores da escola, se necessário. Valorizar a escuta, acolher e respeitar as escolhas são ações que permitem que as crianças produzam sentidos sobre o mundo. O RCMEI (Salvador, 2015) explica que o:

[...] ambiente deve estar organizado de forma que acolha o livre e criativo protagonismo da criança, garantindo a superação de suas necessidades individuais e assegurando a sua liberdade para:

Fortalecer sua identidade, autonomia e segurança para comunicar as suas hipóteses e estratégias.

Atuar em parceria e em comunicação com os outros.

Expressar as suas potencialidades, habilidades e curiosidades.

Reconhecer-se como pesquisadora e construtora de conhecimentos (Salvador, 2015, p.44).

Os espaços físicos, quando organizados, conforme as intencionalidades pedagógicas, transformam-se em ambientes. Estes envolvem caracterizações com mobília, materiais e recursos didáticos, objetos, brinquedos, decorações lúdicas, as linguagens, as relações e as interações. O ambiente requer ser preparado visando a autonomia, considerando os intervalos de tempo, entre as atividades, possibilitando a manipulação dos materiais, recursos e objetos existentes nos espaços ambientados.

Esta organização intenciona alcançar os objetivos próprios deste segmento de ensino, elucidando a inter-relação entre o educar e o cuidar, a partir das interações e das brincadeiras, com vista a saúde, bem-estar, formação de sujeitos autônomos e produção de conhecimentos. Para que o ambiente seja preparado para atender esse segmento de forma que seja acolhedor, requer um trabalho coletivo, com participação de todos que nele estejam inseridos.

5.2.2 Indissociabilidade entre o cuidar e educar e sua relação com a aprendizagem

Em relação a semelhanças e diferenças dos trabalhos que as professoras realizam com as crianças e o trabalho dos demais profissionais que trabalham na escola, foram suscitadas as falas relacionadas ao cuidar e o educar.

É, como a gente está falando de educação infantil, a gente fala do cuidar e educar. O cuidar, nesse sentido, é papel de todos que estão na escola, de todos os profissionais né? Porque tá todo mundo cuidando, desde a portaria até a direção, mas o educar, no sentido da aprendizagem, é função principal do professor (PB, 2022).

[...] tem o princípio do cuidar e do educar na nossa escola que atua com segmento creche e pré-escolar, né? Que é educação infantil. Então o professor ele tem o papel principal voltado para o eixo do educar. Tem o cuidar? Tem. Faz parte e é o que vai estar esse elo entre todos outros demais profissionais da educação aqui dentro da escola, então temos o cuidar. O educar na forma mais ampla de tá discutindo, refletindo e a parte pedagógica que caracteriza mais o professor que é a parte do educar no processo da relação de ensino-aprendizagem (PC, 2022).

Educar? Acredito que todos enquanto escola, somos todos educadores, desde o porteiro, ao ASG, todo mundo tá envolvido nesse processo. Mas, o professor ele tem um olhar mais apurado em relação a esse processo, porque ele está imerso ali, né, nas

práticas, nas vivências, na bagagem que ele traz de prática pedagógica, no conhecimento em si, nas pesquisas, dele tá sempre se aprofundando, se especializado para melhorar essa prática. Então, acho que esse olhar é mais apurado em relação a isso. Mas educar, todos estamos inseridos no processo de educação, desde quando um aluno joga papel no chão e vem o funcionário e sinaliza, você tá educando também, de uma certa forma, diferente do olhar profissional pedagógico da sala de aula, mas é educação também (PA, 2022).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) apontam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009).

Para garantir esse objetivo, sugere, nas propostas pedagógicas, um trabalho coletivo e a organização dos materiais, espaços e tempos, reforçando a importância da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, para fins de assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2009).

Foi observada, nas falas das professoras, a ausência de clareza sobre o conhecimento e/ou de entendimento em relação à indissociabilidade entre o educar e o cuidar, proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009). Nesse sentido, a PB considerou a função de “cuidar” como de responsabilidade de todos envolvidos na Educação Infantil escolar, mas eleva o “educar” como a função principal do professor. PC concorda com os relatos de PB, trazendo o educar e o cuidar como uma continuidade, um elo que liga um trabalho ao outro, mas como se a responsabilidade fosse dividida entre o educar e o cuidar, acrescentando e referenciando o “educar” no sentido da relação ensino-aprendizagem, como função característica do educador professor, voltado para a reflexão e discussão do pedagógico. Já PA tem claro entendimento sobre a função do professor de Educação Infantil e dos demais profissionais, em relação ao educar, embora dissociado do cuidar, porém com uma compreensão clara, quando diz “Acredito que todos, enquanto escola, somos todos

educadores, desde o porteiro, ao ASG, todo mundo tá envolvido nesse processo”. E, em seguida, reforça:

[...] todos estamos inseridos no processo de educação, desde quando um aluno joga papel no chão e vem o funcionário e sinaliza, você tá educando também, de uma certa forma, diferente do olhar profissional pedagógico da sala de aula, mas é educação também (PA, 2022).

É importante salientar que a função de educar e de cuidar é de responsabilidade de todos que estão envolvidos com a educação, de todos os profissionais que trabalham na escola. Ambas são indissociáveis, estão interligadas, se inter-relacionam no processo da Educação Infantil. O que vai diferenciar é a intencionalidade. Esta vai direcionar a forma de cuidar e a forma de educar, mas, tanto o professor quanto qualquer outro trabalhador no ambiente escolar, têm a responsabilidade com as duas dimensões.

5.2.3 Transição da Educação Infantil para o Fundamental

Outro elemento importante diz respeito à preocupação com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme menciona PE (2022):

[...] cada professor tem a sua série, então acho que aquela preocupação do professor de/dele trabalhar a criança e passar para aquele outro professor de um jeito, de uma forma. Entendeu?

[...] eu me preocupo em como vou deixar os meus alunos para o professor do primeiro ano, porque sou grupo 5. A professora B, já tem uma preocupação de preparar a criança do grupo 4 para o grupo 5 para dar o segmento (PE, 2022).

É de extrema importância tornar indubitável que a educação é um direito e que tanto na Educação Infantil como em qualquer outra etapa da educação básica, anseia que a criança seja entendida como sujeito histórico, como sujeito social, que produz cultura.

A Educação Infantil não é considerada como uma etapa de prontidão (escolarização precoce) para o fundamental. Esta última complementa a primeira e ambas são responsáveis por assegurar a autonomia, o protagonismo e as brincadeiras nas interações.

A educação deve considerar o desenvolvimento da criança na sua integralidade, pois não há fragmentação do ponto de vista da criança. Sendo assim, o que de fato pressupõe é a articulação dos dois segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental) com as experiências com a cultura e a construção dos sujeitos históricos. O RCMEI (Salvador, p.49, 2015) registra que:

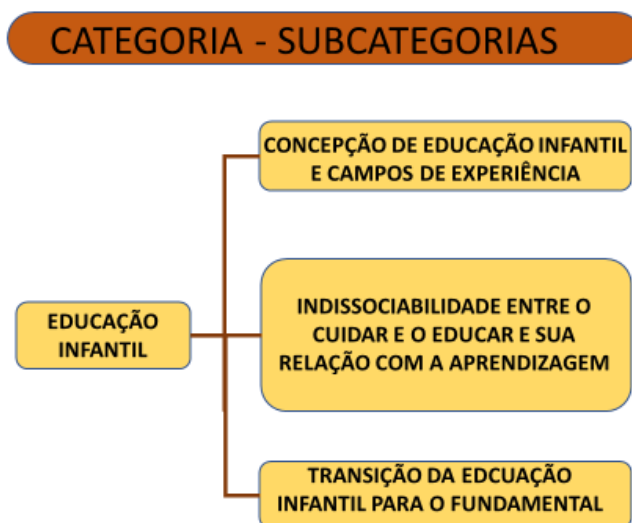
[...] o desafio desta etapa é organizar o tempo, espaços, materiais e relações, ou seja, o ambiente, para que a exploração por parte da criança privilegie a construção da sua autonomia e identidade, a ampliação das competências simbólica e relacional, sua compreensão e possibilidade de interação com as múltiplas linguagens, a natureza e a cultura (Salvador, p.49, 2015).

Sendo assim, reforça-se que cada criança tem o seu tempo, portanto algumas poderão chegar no fundamental com algumas aprendizagens consolidadas, outras não. Logo, a preocupação não é se a criança aprendeu a decodificar ou se sabe o princípio alfabético, mas como ela lida com essas linguagens na sua função social. Qual é a função social da leitura e da escrita? Qual a função social da matemática? A criança ao fim da Educação Infantil consegue desenvolver algumas atividades da vida cotidiana de forma autônoma? Ela interage e elabora hipóteses sobre as linguagens e sobre o mundo? São aspectos como estes que demandam ser considerados no processo de transição.

A transição deve ocorrer de forma tranquila, portanto, demanda das instituições criar estratégias junto com as crianças e as famílias, pois as crianças viverão uma mudança, indo para outro espaço, com novas dinâmicas e exigências. Por outro lado, recomenda que as instituições de ensino fundamental acolham essas crianças dando continuidade com vistas a produção de conhecimentos de forma prazerosa, valorizando a curiosidade infantil, fortalecendo o protagonismo de forma investigativa.

Assim, para esta categoria “Educação Infantil”, foram destacadas três subcategorias conforme sintetiza a figura 17.

FIGURA 17 – CATEGORIA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBCATEGORIAS



Fonte: Elaboração própria (setembro/2023)

Na subcategoria “Concepção de Educação Infantil e Campos de Experiência” ficou evidente a partir dos relatos que as professoras trabalham as aprendizagens intencionadas em todos os campos de experiência de forma articulada, já que a criança é um ser integral. As aprendizagens destacadas em maior ênfase foram: a criatividade, participação, o desenvolvimento da autonomia, o trabalho com o visual a partir do concreto, as brincadeiras e a ludicidade envolto do ambiente. Na “Indissociabilidade entre o cuidar e o educar e sua relação com a aprendizagem”, os relatos evidenciaram a necessidade de esclarecimento por parte de todos os trabalhadores, pois segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) é função de todos os trabalhadores cuidar e educar, como parte do processo. No que tange a “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil (Salvador, 2015, p.11) deixa claro como função principal dos Centro Municipal de Educação Infantil promover aprendizagem e não de preparar as crianças para ingressar no Ensino Fundamental numa “visão de treinamento mais “escolarizado” [...]”.

Para fins de responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, complementando as categorias anteriores “Trabalho Pedagógico” e “Educação Infantil”, a seguir será

abordado a partir dos relatos a terceira categoria “Projeto Político Pedagógico” na Educação Infantil.

5.3 TRABALHO PEDAGÓGICO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico é um documento norteador do trabalho pedagógico; é o conjunto de elementos orientadores de todas as ações pedagógicas. A escola já tem um projeto funcionando, mesmo que oculto, mesmo que não esteja sistematizado. A ideia é aproveitar esse movimento para poder, dentro dele, sistematizar e potencializar aquilo que é feito. Intenciona-se aqui, analisar o trabalho que é realizado, identificar as bases político-pedagógicas para elaborar as diretrizes orientadoras do PPP da escola.

Portanto, para fins de responder a um dos objetivos da pesquisa e de compreender a concepção em relação a contribuição das professoras neste movimento de construção do PPP, que foi feita a seguinte pergunta: Vocês consideram que o trabalho que realizam na aula pode ajudar a construir o PPP da escola?

Aqui, quatro subcategorias surgiram: a função social do professor e da escola; a teoria e a prática que realizam nas aulas (a transposição das bases político-pedagógicas na realização do trabalho pedagógico); a reflexão sobre a prática; e a participação da comunidade e fortalecimento de vínculo entre família e escola.

5.3.1 A função social do professor e da escola

Durante todo o processo histórico, a escola perpassou por diferentes funções sociais, que muda, em tempo e espaço, conforme tipo de sociedade e o modo de produção e reprodução da vida das pessoas de cada época. Assim, a escola é definida pelos mecanismos sociais de cada momento histórico.

A escola, para assumir esta função, postula-se ter em pauta que a educação muda com o tempo, assim como o movimento na escola também é modificado à medida que o tempo passa. A escola de do século passado não era a mesma de hoje; também não o são os parâmetros que a orienta.

O Brasil também vivenciou diferentes tipos de escola, das quais cita-se: a escola dos jesuítas, no período da colonização, com finalidade de catequizar; a ausência de escolas públicas até o final do império; a emergência de uma escola republicana, voltada para as elites na primeira república; a escola do trabalho, a partir da segunda república, que visava preparar para o trabalho na educação básica e formar as elites no ensino superior; a escola regulada pelos surtos ditatoriais durante o governo Vargas e o governo militar; e a busca pela construção de uma escola pública, laica e democrática a partir da Constituição de 1988, quando a educação passa a ser de responsabilidade do estado e da família e direito do cidadão e meio a contradições sociais e econômicas impostas pela complexidade da sociedade capitalista. Apesar de todas as lutas implementadas por educadores e defensores da escolarização pública e universal no Brasil, hoje, na escola brasileira, ainda estão presentes, ainda, dois modelos de escolas: a escola para aqueles que podem pagar e outra para os que dependem da rede pública de ensino. Nesse sentido, urge a necessidade de repensar sua função social.

A Constituição, carta magna da nação brasileira, indica que tenhamos uma escola socialmente justa, igualitária, com universalização do acesso e direito à aprendizagem. Sendo assim, a escola tem a finalidade de valorizar as gerações, os valores, a cultura, a arte, o esporte, a reflexão, o conhecimento, as aprendizagens, experiências integradas e formar seres críticos. A educação escolar, como uma das formas de se promover educação, deve formar para a cidadania. É uma das formas de possibilitar que os sujeitos se apropriem do conhecimento. Para Vasconcellos (2002, p. 98):

[...] a educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania -, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade (Vasconcellos, 2002, p. 98).

A escola tem como função social formar o cidadão na sua integralidade. Intenciona-se que na escola a criança viva experiências culturais para que seja um ser humano pleno. A educação é uma prática humanizadora, porque o ser humano ele não nasce pronto, ele se torna humano a partir da humanização. A partir da produção e reprodução da vida.

O ser humano carrega consigo uma herança cultural dos seus antecedentes, valores, crenças, que se modificam, que se transformam no tempo e espaço, em seu processo produtivo e reprodutivo. Daí a importância de refletir sobre os processos que sofreram transformações ao longo da história. É relevante levar em consideração os acontecimentos, conhecimentos, vivências e experiências atuais e fazer a seleção do que é essencial permanecer, acrescentar e constar no projeto e do que não mais é importante.

Os relatos da diretora descrevem o trabalho pedagógico intencional desenvolvido pelas professoras e estas complementam evidenciando algumas finalidades/intencionalidades da escola.

É o trabalho com a cultura étnico-racial desenvolvido como o trabalho com a lei 10.000 e 11.000, também a questão do trabalho da valorização das diferenças, entre as crianças, entre os funcionários, entre os próprios professores, né, buscando respeitar as diferenças, proporcionando a criança momentos de experiências com a natureza, com o meio social, o cuidado com a integridade física e mental da criança, o cuidado com a higiene, com alimentação. Procura garantir às crianças, além das atividades escolarizadas na unidade escolar, o acesso a bens culturais, estar em outros espaços, é uma característica dos professores de se engajarem nesse movimento de levar, de estar fora da escola com essa criança, para proporcionar a eles outras experiências (Diretora, 2022).

Com certeza. Porque se a escola, uma das finalidades da escola é a aprendizagem da criança, então, é uma peça fundamental, eu acho (PE, 2022).

Cada indivíduo, ele tem seu tempo. Não só o aluno, a criança pequena, mas a família em si, também tem o seu tempo, né, cada indivíduo tem o seu tempo de aprendizagem, e a escola tá nessa função. Vai trabalhar só com o que tá aqui interno? Não. A comunidade também aprende, com o reflexo daquilo que a gente tá trazendo, demonstrando que eles vão observar os resultados de tudo que está sendo construído aqui, a maior participação, maior colaboração, aí vai ter essa mudança, vai ser gradativo, vai, mas a gente vai conseguindo um trabalho legal (PC, 2022).

Eu percebo também as crianças, as crianças elas dão muitas respostas para os pais, porque geralmente esses pais problemáticos, eu observo muito na minha sala, quando a criança ela mostra para o pai e para a mãe que ela ama a escola, que ela gosta da professora, que ela gosta de fazer as coisas da escola, isso é uma resposta viva para aquele pai problemático para aquela mãe problemática. Poh! então, a escola não é tão ruim assim. E se

meu filho, ele faz tanta questão de vir para a escola, se ele fala tanto que ama a escola é porque algo tem nessa escola, se fosse ruim ele não estaria com essa vontade toda de ir para a escola, não choraria para ir para escola, não ficaria sentindo falta, então eu acho que isso também é uma resposta que a gente não precisa nem explicar, as crianças mesmo falam por si só né? Os resultados do que a gente vem fazendo (PA, 2022).

A diretora trouxe alguns elementos das intencionalidades das professoras, atreladas a duas bases, por elas utilizadas: A Lei Federal nº. 10. 639/2003 e Lei Federal nº.11.645/2008, que têm como intenção principal trabalhar com a cultura afro-indígena brasileira, valorizando a diversidade e a historicidade. Estas bases permearam o projeto da escola durante 2022, intitulado “Projeto identidade: quem sou eu, como sujeito no mundo?”. Uma de suas intenções era aproximar as crianças de suas raízes históricas, por meio das brincadeiras antigas e atuais, e utilização de material reciclado na construção de brinquedos, trabalhando a sustentabilidade. O objetivo maior do projeto da escola era criar práticas educativas emancipatórias, que visassem a formação humana das crianças na sua integralidade, como um sujeito histórico, protagonista no mundo. E trazia em seus objetivos específicos:

- Perceber as crianças como seres protagonistas e produtores de cultura.
- Propiciar o desenvolvimento do protagonismo do professor como profissional pleno de intencionalidades educativas que visem a formação humana na sua integralidade com vistas à educação emancipatória.
- Promover uma práxis transformadora, em que o professor tem a consciência do que pretende alcançar, com vistas à transformação na vida das crianças.
- Promover a inclusão e a equidade no desenvolvimento das atividades na escola, atendendo a diversidade e as leis 10. 639/2003 e 11.645/2008.
- Familiarizar os professores com o material Nossa Rede e com o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador (RCMEI), que preveem o atendimento aos direitos das crianças de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se;
- Promover o desenvolvimento do trabalho pedagógico participativo.

- Contribuir para uma gestão democrática, possibilitando a participação de todos os segmentos na tomada de decisão.

A escola tem a função humanizadora de elevar a autoestima da criança, gerar o gosto pela arte, pela vida, gerar o gosto pela escola, levar a criança a se reconhecer como ser humano protagonista. Isso reflete na família e na comunidade. Quando PA afirma que “[...] as crianças elas dão muitas respostas [...]”, remete à reflexão de que elas, quando entram na escola, levam consigo conhecimento de mundo produzido no seu convívio familiar. E, no ambiente escolar, esse conhecimento é socializado, reproduzido e ressignificado, a partir da interação que elas estabelecem com os outros e com os objetos, produzindo novos conhecimentos. Estes refletem nas famílias, a partir dos relatos e comportamentos das crianças em casa, que, conseqüentemente, reverberam na sociedade, numa relação dialética, que impacta na sociedade e volta para a escola, ao longo de sua história. As professoras trazem, nas narrativas, como finalidade da escola, a promoção da aprendizagem, o olhar atento para o tempo de aprendizagem de cada sujeito, e como o trabalho realizado na escola pode refletir nas famílias e na comunidade. Este proceder revela, também, uma relação de poder, no sentido social, no intuito de fazer com que as crianças gostem de ir para a escola, ou seja, com que elas ajam conforme as intencionalidades de quem as conduz, no caso, as professoras.

A criança tem o direito não somente de estar na escola, como rege a Carta Magna, mas também de aprender e permanecer nela e o professor tem a função de promover aprendizagens, de formar seres críticos e reflexivos, possibilitar o protagonismo de si mesmo e do outro, desenvolver a consciência crítica sobre o mundo, disseminar a cultura e o respeito às diferenças. Isso envolve a dialética entre a escola e comunidade em que uma reflete na outra e vice-versa.

5.3.2 A teoria e a prática que realizam nas aulas: A transposição das bases político-pedagógicas na realização do trabalho pedagógico.

O Professor, como gestor do pedagógico da sua aula, é considerado um dos principais, se não o principal, agente de transformação da escola. Seus projetos individuais vêm carregados de intencionalidades, que se formam e se transformam no coletivo, à medida em que se relacionam entre si. Esse processo tem como finalidade

principal a produção de conhecimentos, seu próprio e dos alunos, formação de culturas e com isso, produz história, num movimento dialético.

Sendo assim, considerou-se importante saber das professoras e da diretora, quais as bases político-pedagógicas que sustentam as orientações que as professoras recebem para realizar o seu trabalho e como o seu trabalho pode ajudar a construir o PPP da escola. Em unanimidade, foi respondido que a base principal que orienta e conduz os trabalhos por elas desenvolvidos é o próprio Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEI). Além do referencial, foi citado “[...] também a LDB, a BNCC, tem vários documentos norteadores para a gente se basear [...] o próprio PPP [...] apesar de ainda não ter [...]” (PA, 2022). O “diário de classe” (PG, 2022) e outros materiais próprios do Programa Nossa Rede da Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Salvador. Reforçando a ausência de tempo para estudo do material, salienta PD: “Tem muitos materiais e pouco tempo pra ler também.”

A diretora reforça que o RCMEI é o documento que “norteia o nosso trabalho [...] ele é uma identidade da Educação Infantil na rede de Salvador, que abarca o referencial nacional.” Acrescenta em seguida que, além desse documento, também utiliza os “[...] decretos e protocolos que são da nossa Secretaria de Educação [...]”. Na concepção da diretora, hoje, é possível perceber a compreensão e a transposição das bases político-pedagógicas para o que as professoras fazem nas aulas, afirmando ter relação entre o trabalho que elas realizam e as bases utilizadas. Estas bases possibilitam e oportunizam a condução que a direção faz do trabalho pedagógico, além de poder contribuir para elaboração do PPP da escola, o que, segundo a Diretora (2022), está “Fazendo com que todos possamos refletir quais são os nossos desejos, quais são as nossas expectativas na construção do processo de aprendizagem dos alunos.”

O PPP sintetiza a construção coletiva de um sonho, afirmando ali as intencionalidades e representatividades histórica dos participantes. Ele orienta, ao mesmo tempo, que revela a imagem e organização da escola, os planos, as metas, a missão, os objetivos, as intencionalidades, os sonhos, que permeiam todo o trabalho pedagógico. Vai revelar o processo a ser percorrido e o produto criado, transformado e ressignificado, à medida que, vai se recriando e se moldando no universo escolar e que reverbera na sociedade. Salienta-se que, mesmo que não haja o documento físico, na

escola, o PPP existe de forma oculta. Configura-se num movimento que vai mudando no dia a dia da escola, numa relação dialética, a partir das relações que se estabelecem no ambiente escolar. De acordo com a PC:

A gente não tem agora o PPP ainda físico, estruturado, mas [...] ele já está sendo praticado [...] então, todas essas ações que a gente propõe para a escola, no conjunto em geral, né, então, o Projeto Político Pedagógico, ele é um documento, não só vai ser físico, mas ele tá atuando em todo momento (PC, 2022).

É importante ressaltar que, quando da elaboração de um PPP, parte-se do pressuposto de que já se tem um movimento acontecendo na escola. Existem ações, reflexões, proposições, informações dentro da escola, existe toda uma história constituída, por meio da dialética do movimento que já vem acontecendo no dia a dia da escola. É importante que haja um respeito à história dos sujeitos, à forma com que as pessoas criam, colocam no mundo e transformam o ambiente. Então o PPP da escola já existe ali, mesmo que oculto.

A diretora, ao discorrer sobre formas como as professoras podem contribuir na elaboração do PPP, salienta:

Que as professoras vão poder contribuir desta forma para fazer um PPP real. Contribuir para que a gente traga pro PPP da escola as necessidades das crianças a partir da estruturação dos Campos de experiências. Do que precisa ser garantido, né, como autonomia, bem-estar, identidade, das linguagens, então assim, vai possibilitar a gente trazer pro nosso PPP o que for pertinente a nossa realidade, às nossas necessidades para o PPP e construir [...] trazer experiências que possam ser positivas pro PPP, mas que não estejam neste documento. Então, acho que pensar nessa estrutura, de como isso está organizado e como a gente pode colocar no nosso Projeto Político Pedagógico, de forma real e de forma que a gente possa aplicar. (Diretora, 2022)

Aqui, a diretora reforça a necessidade e a importância em construir um PPP que reflita a realidade da escola a partir dos conhecimentos e das experiências das professoras. O trabalho pedagógico é um movimento que envolve ação-reflexão-ação, de forma dialética, o que implica no desenvolvimento da consciência. Freire (1979, p.15) acredita que: “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. O projeto político pedagógico

deve caracterizar a realidade da comunidade escolar e viabilizar o pareamento entre a teoria e a prática de maneira reflexiva e real, mediante a um movimento dialético, pois é um documento vivo. Dá-se, portanto, a importância de construir o PPP, tendo como ponto de partida o olhar dos professores, suas vivências, culturas, concepção de mundo. Considerar os sujeitos em suas ações e não os agentes/imposições externos, de fora para dentro, valorizando, assim, a participação das professoras como parte da gestão democrática.

As professoras percebem que o seu trabalho serve como base para construir o projeto e que esta base demanda ser guiada por referenciais, intencionalidades e as práticas já realizadas por elas, suas experiências, suas vivências, suas construções, suas histórias. Portanto, PF, PC e PA explicam que o trabalho que realizam na aula pode ajudar a construir o PPP:

Dando diretrizes, dando um norte a partir do que você desenvolve na sala. Os professores servem como base, na verdade. Mas tudo que você desenvolve na sala, o outro pode ter um olhar pedagógico diferenciado ou não e a partir daquele princípio pra desenvolver o trabalho dela, então acredito que sim, uma vez que você vai construir o PPP baseado no RCMEI e nas coisas que você faz e desenvolve na sala de aula, acredito que seja isso (PF, 2022).

O projeto político, ele também vai ter lá, a parte onde tem assim destacado, cada uma das ações para cada segmento, então para que a gente atinja, fica ali como modelo e como experiência, que a própria escola já construiu, estruturou no ano letivo, como referência para o próximo ano. É por isso que ele tem que ser sempre revisado e atualizado, mas aquilo que foi construído pra aquele ano com uma proposta de: ah vamos caminhar com o projeto identidade! Certo. Tem isso como a nossa referência para a prática, então você já traz ali naquele corpo, tudo que a gente já desenvolveu na prática do exercício do ano anterior, então vai tá ali descrito, tem a metodologia, vai ser essa, a didática vai ser aquela, algumas sugestões de recursos vão estar ali também e aí você só tem esse olhar depois que você vivencia. Então, claro que pra cada ano, pra cada período, vai ter uma roupagem, um olhar diferente, porque a gente tem, a gente recebe grupos diferentes, mas a gente vai ter um norte, vai ter um orientador, a gente vai ter uma base para que a gente possa planejar novos planos, ações e projetos, para desenvolver na turma ou na escola como um todo (PC, 2022).

Que nem o mundo né, o mundo muda, a realidade de hoje não vai ser a de amanhã, então esse Projeto Político Pedagógico, é um

documento vivo, ele não é estanque, está sempre se renovando. Então, eu acho que também os professores, eles são a engrenagem, sabe? A peça principal desse documento, porque são os principais agentes de chão da escola, que tão realmente na prática, que tão vivenciando, não que os outros não estejam, mas tipo assim, que estão vivenciando as situações mesmo, no cotidiano de aprendizagem do aluno, de transformação desse aluno. Os outros eles vivenciam, mas de uma forma diferente, a gente tá ali, dia após dia nessa luta diária, pra que esse aluno se desenvolva pra que a escola em si, cresça e evolua, então, acho que não tem como ter um PPP sem os agentes principais da escola, que são os professores (PA, 2022).

Como já mencionado, o trabalho do professor não se resume ao plano de aula, nem à sala de aula, mas em todo o movimento que ele perpassa para produzir conhecimento na aula, conhecimento seu e de seus alunos. Isso requer um estudo contínuo, visitar as bases, os referenciais, os teóricos da educação para utilizar como fio condutor, inter-relacionando com suas experiências, na elaboração da aula. Sendo assim, é preciso estudar os materiais, conhecer, ter clareza das intenções explícitas e implícitas nas bases, para poder intervir, a partir da realidade da escola, com vistas a formação da criança na sua integralidade. Contudo, a formação continuada é de fulcral importância para que continuem ampliando seu repertório de conhecimento geral, cultural, artístico e ativando o seu olhar atento. Barbosa (2009), frisa que:

A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação (Barbosa, 2009, p.37).

A direção da escola tem criado estratégias de buscar formas de promover a formação das professoras no ambiente escolar através de parcerias, e assim, afirma, “[...] parceria com o NUPER²⁴ [...] Setor de Inclusão e Transversalidade [...]” e com a “[...]”

²⁴ O Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER) é formado por um grupo de servidores da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). Criado desde 2008 e atualizado pela Portaria nº 134 de 15/2019, publicada no Diário Oficial 7327, define o regimento do Núcleo e promulga que “tem por finalidade de propor, implementar e acompanhar políticas públicas educacionais voltadas para as questões raciais da SMED. Explica o Art. 1º “O Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - NUPER da Secretaria Municipal da Educação de Salvador - SMED, criado pela Portaria n.º 268, de 31 de maio de 2008, alterado em sua composição pela Portaria n.º 380, de 29 de setembro de 2008, e

Secretaria de Sustentabilidade [...]”. Além de promover, no próprio ambiente, momentos de reflexão das bases que utilizam, alegando que as transposições das bases para o trabalho que elas realizam nas aulas:

[...] não foi uma coisa natural, apesar de termos algumas professoras, duas professoras que vieram de Educação Infantil, a sua maioria não veio de Educação Infantil [...] existe lacunas e uma não compreensão do documento, de forma a colocar ele na prática diária, mas com alguns esforços [...] a orientação do nosso trabalho pedagógico [...] pela nossa preocupação com a formação do professor. Então, ele, capacitado, ele também vai tá empoderado para sugerir e acrescentar. A gente buscou parceria (Diretora, 2022).

Elaborar e/ou atualizar um PPP traz, para a escola, o grande desafio de libertar-se daquilo que não coaduna mais com os seus movimentos reais, concretos, com os seus objetivos e adotar novos procedimentos, alinhados à formação/transformação dos profissionais que ali estão e aos conhecimentos que trazem. A formação/transformação aqui citadas, referem-se, também, à formação dos profissionais como sujeitos históricos, participantes do movimento que se constitui no seu processo formativo, à medida que constroem o PPP, injetando nele, significados e sentidos de pertencimento. A participação do professor no processo de elaboração do PPP pode possibilitar e fortalecer o sentimento de pertencimento. A construção do PPP, deve levar em consideração a realidade de cada comunidade, com a ajuda e a participação de todos os envolvidos, professores, alunos e responsáveis.

Reforça-se que a escola, mesmo sem o documento sistematizado, funciona. O PPP funciona, mesmo que oculto, e ele é vivo, porque ele existe naquele ambiente, incorporado nos sonhos, nas intenções, nas práticas, nas experiências, nas vivências, nos movimentos do dia a dia, em todo o processo de produção do conhecimento. Existe em todo o trabalho pedagógico realizado na escola, em tempo e espaço. Ele existe nas intencionalidades, nos planos, na organização da escola, nos sujeitos que ali fazem parte. Ele existe no pensar e no fazer pedagógico. E neste movimento do “pensar-agir” (Ferreira, 2008) tem a função significativa do professor em seu trabalho pedagógico.

atualizado pela Portaria nº 183, de 11 de abril de 2017, é uma instância constituída por servidores (as) preferencialmente, do quadro efetivo da Secretaria Municipal da Educação – SMED.

5.3.3 A reflexão sobre a prática

A reflexão sobre a própria prática é outro elemento que surge como forma de contribuir para a construção do PPP, assim como ilustrado no quadro 9.

QUADRO 9 – REFLETINDO A PRÓPRIA PRÁTICA (CONTINUA)

PARTICIPANTES	RELATOS
<p>PD</p>	<p>Porque o PPP vai nos orientar a melhorar a nossa conduta, o nosso ensinamento dentro da sala de aula com aluno.</p> <p>[...] você vai analisar o ponto negativo e o ponto positivo, o que deu certo e no próximo ano você vai revisar e vai fazer a sua mudança, entendeu? Não vai cometer os mesmos erros do ano anterior. Você vai mudar [...]</p> <p>[...] Assim o que deu certo vai ser reforçado, vai ter outro pensamento, vai ter novos professores, novos olhares e vai trazer também novas atividades, de mudanças e de aprendizado do aluno, formas diferentes de trabalhar. Minha cabeça desse ano não vai ser a mesma do ano que vem. Poxa, o quê que eu fiz e que não deu certo? No ano que vem vou fazer diferente.</p> <p>Eu fico pensando, quando eu estou planejando e fazendo as atividades para os alunos: [...] se eu pudesse voltar atrás eu faria diferente, pra aquele aluno avançar mais [...]</p>
<p>PC</p>	<p>O Projeto Político Pedagógico, uma vez que for refletido esses questionamentos, trazendo as inquietações também, registrando as práticas exitosas, vai ampliando, é como a gente já falou aqui, ele é um documento vivo, em movimento, sempre em construção, buscando sempre uma melhor transformação, então, todo esse envolvimento, não só a prática do professor, que é a mola mestra, mas também essas relações do fazer, do educar, que vai envolver tanto a gestão como a parte administrativa, como os ADI's e aí também tem uma relação familiar que a gente tem, também tem no outro lado, que temos a cadeira do aluno, mas também temos a cadeira familiar e que vai, é nessa tríade, que vai a prática pedagógica do professor, que leva muito nessa balança de equilíbrio. Você está fazendo uma parte, o aluno vai te dando respostas, mas também a gente tem o lado familiar, que precisa tá nesse apoio, então quando a gente tem isso destacado, registrado, a gente vai ter sempre uma melhor perspectiva para anos e anos que virão, porque a gente vai tá sempre em reflexão, a gente vai tá sempre em movimento. A gente vai tá construindo coisas novas e é por isso que o projeto político pedagógico ele é vivo e transformador.</p>

QUADRO 9 – REFLETINDO A PRÓPRIA PRÁTICA (CONCLUSÃO)

PARTICIPANTES	RELATOS
PA	<p>E também o que fazer com esses pais? Que acaba tendo uma problemática. Tudo bem, eu já tive minhas estratégias, eu já tentei, mas será que tem alguma outra forma de tentar, que a gente pode tentar para transformar essa realidade? Vamos buscar, vamos ver soluções, vamos tentar, então essas problematizações são importantes, porque faz não só faz a gente refletir nas nossas ações como professor, mas o que é que a escola pode estar fazendo e envolvendo a gestão, a coordenação para envolver também esses pais, para chamar esses pais pra responsabilidade. Então é bom essas inquietações, porque a gente vai buscando uma melhor forma de lidar com isso e de transformar cada vez mais. Mas, enquanto a gente está ali sempre buscando uma saída, eu penso que o professor vive uma esperança eterna, né, a gente enquanto professor de anos de prática, que a gente pode ter, a gente sempre vai ter esses problemas, sempre vai ter essas inquietações, mas, o que é mais lindo nisso, nesse processo é você não parar, porque no momento em que você para [...] isso estabiliza o processo. Mas enquanto eu estou buscando, buscando, buscando, eu estou fazendo até quando der, se ele não quis eu tentei de todas as formas, mas eu tô ali em busca cada vez mais da melhoria né, desse processo ser melhor aperfeiçoado.</p> <p>Eu acho que esse é um trabalho mais grosso, mais pesado, porque enquanto professor, nós temos consciência de que podemos fazer para melhorar nossas práticas e proporcionar o aprendizado das crianças [...] Mas é uma questão cultural também, que precisa ser desconstruída, por isso que somos agentes de transformação, porque enquanto escola, estamos aqui para isso também, para desconstruir nesses pais essa mentalidade e isso é um processo, não é de um dia pro outro. Porque também, talvez ele não tenha aprendido a ser um pai que valoriza a escola, talvez ele não tenha tido esse pai ou essa mãe que valorizava e ele está reproduzindo isso, então tem toda uma história de vida por trás, mas quando a gente insiste e vai ali pouco a pouco tentando mudar essa realidade, não estou dizendo que a gente é 100% responsável, a gente faz a nossa parte, mas, é quando a gente vai vendo que esse processo pode ser mudado e que é melhorado, é gratificante pro nosso trabalho. É gratificante ver um pai que às vezes não dava a mínima, mas agora já está chegando junto, então, esse processo, eu acho de fundamental importância na educação. Não se restringe só a criança, então por isso acho que é um agente de transformação como um todo, porque você está envolvendo não só aquela criança, mas a família e toda a comunidade.</p>

Fonte: Elaboração própria (junho/2023), a partir da transcrição da roda de conversa com as professoras em 2022.

O professor, ao refletir sobre sua prática, como parte do trabalho pedagógico, ele identifica, reconhece, modifica e cria novas possibilidades para melhorar sua conduta

pedagógica. Isto demanda vivências externas, experiências vivenciadas pelos agentes que visam transformar, alinhadas às teorizações estudadas ao longo de sua formação. Paulo Freire diz que a teoria não caminha sem a prática, nem a prática sem a teoria, estas se intercomplementam. Uma completa a outra, se inter-relacionam. Paulo Freire (2001), no livro “Educação e política”, ao tratar do ser humano como gente que se faz na prática social, ao relatar a sua trajetória de vida, afirma que:

Não temo afirmar que aqueles dez anos já distantes e o que neles pude fazer, sempre com outras gentes, foram uma fonte para o desenvolvimento de grande parte das coisas que venho realizando. Não há dúvida, porém, de que, para que a prática a que me dava se aprimorasse, era preciso que a submetesse sempre à análise crítica de que resultasse a retificação ou a ratificação da mesma. A prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática (Freire, 2001, p. 42).

Essa ideia é ratificada por Vasconcellos (2002) quando diz que: “Devemos considerar que o que modifica efetivamente a realidade é a ação e não as ideias. No entanto, a ação sem ideia é cega e ineficaz. O que visamos é a práxis” (Vasconcellos, 2002, p. 45). Assim, refletir sobre a prática, permite pensar o fazer pedagógico unindo teoria e prática. Refletir o que deu certo, o que está dando certo e o que não deu certo para aquele momento, naquela escola, naquela turma, naquela criança, naquela época e que reverbera naquela comunidade. Permite reconhecer os erros, acertos e limites, se despindo de orgulhos e preconceitos. Permite tomar consciência de que o ser humano é carregado de construções consideradas “certas” ou “erradas”, conforme concepção de cada um. E que o certo também pode ser o errado e que ambos se contradizem e se completam na dinâmica dos contrários. E que essa contradição, neste movimento, é que forma a cultura nesta escola e nesta comunidade. É compreender a realidade concreta para além da aparência para encontrar a sua essência. Mas que também está embasada em finalidades comuns a todos, voltadas para a formação dos sujeitos na sua integralidade, como sujeito protagonista.

A partir do momento em que o professor identifica e reconhece o que deu certo ou não, ele poderá propor mudanças, melhorias, chegando a uma tomada de decisão de forma coletiva a partir dos projetos individuais e coletivos, que porventura, se fundam. Que também vai reverberar na construção dos pensamentos de um todo e de cada um.

Ao refletir sobre a sua prática, o professor é um agente de transformação e tem uma função social forte na vida não somente dos alunos, mas de toda a comunidade, para a formação de seres humanos, sujeitos históricos e de direitos. Sujeitos que produzem e reproduzem historicamente a sua própria vida, ao mesmo tempo que modifica outras vidas, dialeticamente, na dinâmica dos contrários.

5.3.4 Participação e fortalecimento de vínculo entre escola, família e comunidade

As professoras, nos relatos do quadro 10, trazem a importância da família na vida escolar das crianças e da necessidade de a comunidade enxergar a escola como parceira. Percebe-se que já há uma articulação na escola que busca essa aproximação, mas que requer ser reforçada.

QUADRO 10 – PARTICIPAÇÃO E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE (CONTINUA)

PARTICIPANTES	RELATOS
PD	<p>[...] a família [...] ela poderia se esforçar mais para aquele aluno se desenvolver mais, entendeu?</p> <p>[...] o ano todo eu venho conversando, na reunião eu falo e tudo e não houve nenhuma mudança dela com o aluno [...]</p> <p>[...] Eu disse: você tem que ter um tempo para procurar um médico para o seu filho, para poder ele ser observado [...] se manda atividade, quem faz é a avó [...]</p> <p>[...] E a contribuição da família é muito importante.</p> <p>Tipo assim, da família acha que é só o professor que tá, acha que o aluno vai aprender só na escola, só com professor. É complicado né?</p> <p>Hoje a criança já escreve do quadro bonitinho, já tira do quadro, já escreve o nome dela sozinha, sem o auxílio da ficha, tudo bonitinho. Se a avó ficasse o tempo todo fazendo para ela a criança não iria aprender nunca. Então, ela hoje, já vê a mudança da criança, a evolução que a criança teve [...] então tem mudança. A família precisa ser chamada mais ainda para a escola, para unir e caminhar junto com a escola.</p>
PC	Tem que pegar a parte familiar e a comunidade toda

QUADRO 10 – PARTICIPAÇÃO E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE (CONCLUSÃO)

PARTICIPANTES	RELATOS
PF	<p>Eu observo com algumas mães que acontece isso na minha sala de aula, e quando você falou, eu logo lembrei que tem alguns assim, que por mais que você fale, converse, isso vem acontecendo e a criança não avança, aí eu fico me perguntando: Será que eu estou fazendo alguma coisa de errado? Tento reformular, fazer de outra forma, procurar trabalhar de forma mais lúdica, mas a criança não consegue avançar e aí eu fico me perguntando o que é que acontece, o que que passa na cabeça desses pais porque eles não querem ter trabalho, não contribui, de certa forma, a gente fica se questionando, o que é que está ocorrendo.</p>
PA	<p>[...] mas a comunidade em si precisa ter essa desconstrução e precisa ver a escola como amiga, como parceira. É o que eu sempre falo nas reuniões de pais, que eles não enxerguem a gente como inimigos quando a gente chama para sinalizar algo de uma criança, para falar: - Ó pai, ó preciso disso aqui ou mãe precisa levar para tal lugar. Não é porque a gente quer criticar a criança, não é porque tá querendo colocar um peso sobre o filho, não. A gente quer que ele evolua mais e mais. Então, a partir do momento, que eles enxerguem isso, e tipo assim, sintam, e isso já vem acontecendo, né? esse processo. A escola é uma escola nova, mas eu acho que eles já se sentem parte desse ambiente, não todos ainda, mas eu acho que uma boa parte já se sente assim, eu consigo perceber nos meus pais, que cada professor tá mais próximo dos seus pais, mas eu consigo perceber uma transformação do início do ano para cá, então, eu consigo perceber que ele já sentem a escola assim como se fosse um ambiente mais acolhedor para eles, então isso é importante porque eles vão também se esforçando mais, à medida em que eles vêm [...] que a escola está sendo tão importante para os filhos dele, eles vão valorizar mais e também vão se esforçar mais e também verem que a gente tá aqui para dar a mão e segurar a mão deles não para soltar, durante esse processo. E eu acho que isso é de fundamental importância esse vínculo pai/professor, família/professor, porque isso modifica muita coisa.</p> <p>Quando a gente cria um distanciamento entre essas partes fica mais difícil, mas quando eles vêm que estamos aqui para ajudar mesmo, a gente acaba conseguindo muito mais. [...] E esses pais, que são os mais trabalhadores, são os que geralmente deixo mais perto de mim e as crianças também. [...], mas eu faço isso como estratégia mesmo, porque eu quero ver a mudança [...] mas, no meu racional eu queria ela bem distante (risos), mas eu insisto. Eu vou plantando até chegar esse dia da colheita e eu vejo o resultado. A gente tem a mãe de “criança A” aqui que é uma mãe bem difícil [...] que ficava fazendo barraco aí na frente da escola, esculhambando [...] eu já consigo perceber essa mudança gradativa dela, ainda não está no ideal, mas eu já consigo perceber uma mudança.</p>

Fonte: Elaboração própria (junho/2023), a partir da transcrição da roda de conversa com as professoras em 2022.

A Lei 9.394/1996 (LDB), art. 13, inciso VI, traz como incumbência dos professores a colaboração, por meio de atividades, para a articulação da escola com as famílias e a comunidade. Sabe-se que o PPP deve ser uma construção coletiva. Nesse sentido, pode-se afirmar que há incentivo por parte das professoras para o fortalecimento de vínculos, que porventura, poderão contribuir na elaboração do projeto. Possibilitar a participação das famílias, por meio do incentivo e motivação provocada, é pedagógico, portanto, político. É um movimento que implica poder, por meio da motivação. Como uma das intencionalidades, provocadas pelas professoras, consta o querer que os pais tenham mais participação na vida de seus filhos e com isso, elaboram estratégias (ênfatisa a PA) para fazer com que os pais se sintam responsáveis pela educação destes. Além de trazer a importância de como já acontece a participação do professor na elaboração do PPP, as professoras trouxeram outras possibilidades de contribuição de como poderia ser, refletindo e apontando para possíveis intervenções como: Ampliar o número de participantes do comitê de elaboração do PPP, envolvendo todos os segmentos da escola e elaborar novas estratégias de fortalecimento de vínculos com as famílias e comunidade.

A diretora comenta o seu “Desejo fazer, acrescentar um professor creche, seria importante para ter um olhar amplo e de todos, e que todos estejam representados, que tenha um professor de creche, um professor de pré-escola.” Por outro lado, PA, justifica:

Eu acredito que aquele grupo que foi criado do PPP deveria ter sido envolvido todos os professores, não só alguns, mas todos teriam que estar envolvidos neste grupo, para estar colaborando com as ações do PPP [...] os pais, também, né. Deveriam envolver mais os pais, eles são, fazem parte na escola (PA, 2022).

Para contextualizar, é importante notabilizar que, a Prefeitura Municipal de Salvador, participou de um programa de formação para (Re) elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, nas Escolas dos Municípios Baianos. O programa tem a coordenação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional do Estado da Bahia (UNDIME/BA), em que as escolas puderam fazer parte no ano de 2022. Existe um canal do *youtube*, com *lives* orientadoras e foram disponibilizados três cadernos para contribuir no processo de formação na escola.

Já existe na escola um Comitê Escolar formado por seis participantes: uma mãe, uma auxiliar de secretaria, uma professora da pré-escola, uma auxiliar de desenvolvimento infantil, a diretora e a vice-diretora. Este comitê foi criado (sob orientação da GRE), com a função de coordenar o processo de elaboração do PPP, na organização, mobilização e mediação. É importante salientar que, mesmo com a criação de um comitê na escola, há grandes dificuldades de realizar encontros para fins de discutir, refletir, estudar e socializar o material disponibilizado pelo programa, devido as demandas no dia a dia da escola. Frisa a Diretora que o grupo:

[...] tem se mobilizado para participar e atender as demandas propostas [...] assistiram as lives, estavam preparadas para poder estar aqui discutindo, então a dinâmica da escola não favorece tanto as trocas, até mesmo no grupo de trabalho (Diretora, 2022).

Foi reforçada pelas professoras a necessidade de se ampliar o número de participantes para possibilitar e ampliar o envolvimento, especialmente das professoras, que neste caso, segundo PA, deve ter a participação de todas no comitê. Outro aspecto destacado, foi a proposta de elaborar estratégias de fortalecimento de vínculo e adicionar um número maior de pais ao comitê, para ampliar a democratização da discussão e tomada de decisões. Também como estratégia, foi sugerido que houvesse um movimento de troca e de produção do conhecimento com a participação dos pais e da comunidade, a partir das experiências de vida pessoal e profissional de cada sujeito, membro da comunidade. PC aproveitou para falar das trocas e produção de conhecimento, com participação de membros externos da comunidade, que já acontecem, e que, talvez, por ser exemplar, possam inspirar esse tipo de troca entre as famílias.

[...] tem experiências já que vivenciam isso, por exemplo, chamar a comunidade pra ter um contador de história, para contar como é que faz. Por exemplo, eu sou marceneiro, eu quero dizer como é que eu faço aquele serviço, explicar, eu sou cozinheira, a cozinheira da escola, vim nas salas para falar como é que faz essa prática, essa relação. Não só falar da profissão que exerce, mas também trazer, assim. Ah! A gente está vivendo agora um momento em que a gente vai a troca com a autora, a escritora. Talvez alguns nunca passaram por isso, por que não? Providenciar um dia em que eles pudessem estar aqui, como lá na Bial que a gente foi, estar aqui conversando com a autora do livro, depois eles passarem aqui e lia. Quem que lia para você? Contar essas

experiências. Essa relação seria [...] ele trazer a sua vivência, as suas experiências também, faz parte da construção de uma aprendizagem, entendeu? Então é nesse sentido (PC, 2022).

Em seguida, PC reforça que na escola, apesar do seu início recente, já possui um movimento de parceria entre os profissionais, num processo de fortalecimento e construção de identidades:

Apesar de a escola ser nova, a gente tem essa colaboração e essa participação entre nós né, é uma identidade nossa, própria daqui do CMEI.

[...] Então quando a gente pergunta assim, como deveria ser? É participativo, é colaborativo, ele tem que ser ouvido, tem que dar voz às pessoas, atores que estão aqui nessa escola, todos eles, todos os agentes, então a construção do PPP, ele já tem na sua essência de que ele é um movimento. [...] então, dar voz é um dos princípios básicos da construção do PPP (PC, 2022).

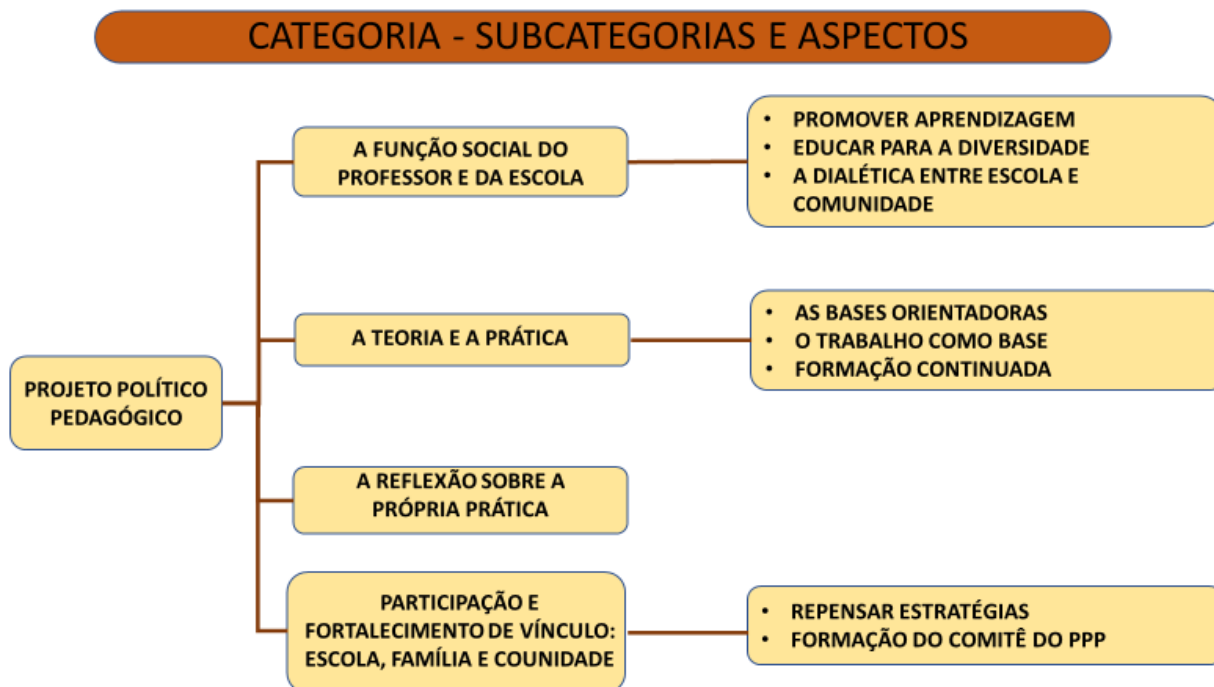
Todo o trabalho pedagógico que perpassa a instituição, o movimento que é percorrido no ambiente escolar, os exemplos de vida, o trabalho das professoras, da gestão escolar, da escola como um todo, as ações da comunidade, se configuram numa representação de construção coletiva. Importante salientar que o processo de escuta precede a construção do PPP. O PPP, construído democraticamente, é permeado pela escuta sobre o movimento do dia a dia, como o primeiro passo, como forma de trazer as ideias para construir um ideário do que já se tem e do que se pretende alcançar. O PPP, genuinamente democrático, é reflexo das vozes dos sujeitos, pois parte das vivências, das experiências do dia a dia, num movimento dialético entre ação e reflexão, teoria e prática, ideal e concreto. O sentimento de pertencimento à escola está envolto da construção que é feita, mediante a participação de todos da comunidade: os professores, os estudantes, pais, mães, responsáveis, coordenadores, diretores, demais profissionais da educação e parceiros da comunidade. As vozes dos participantes culminam como centrais no processo de construção do PPP.

Não existe o PPP certo ou errado dentro da escola, o que existe é uma escola que acontece e funciona e nesse processo, possui um PPP próprio, com suas especificidades, que reflete o concreto e que anseia ser sistematizado, pensado e retroalimentado continuamente. Sua construção, reflexão e retroalimentação traz como princípio o trabalho, a partir das realidades, das experiências presentes no dia a dia, da

caminhada de cada um. Mesmo que o PPP esteja oculto, a escola funciona, tem ali uma organização, os processos estão acontecendo, logo tem intencionalidades, não parte do “zero”, ao mesmo tempo que, ele nunca estará acabado. É um movimento dialético constante.

Existe hoje na escola em questão, uma organização que age, que envolve o comitê da escola, que demanda ser fortalecido. Entretanto, ele não limita as ações dos demais trabalhadores da escola, tendo como função importante contribuir como multiplicador nesse processo, no sentido de expandir para todos dialogicamente. É de extrema importância a gestão perceber e ver como organizar esse momento de escuta, ouvir, inicialmente, e, preferencialmente, as professoras, pensar em estratégias para trazer as famílias e escutar as crianças. Escutar as professoras é o primeiro movimento, que é a base de todo o trabalho. Fortalecer a autoria, a partir do trabalho pedagógico das professoras e as bases que fazem parte do trabalho que realizam. Eis o desafio de autorar. O PPP norteia o trabalho pedagógico, é formado por um conjunto de elementos orientadores. Nesse sentido, a escola funciona e todo esse processo demanda ser sistematizado para que possa ganhar a forma do documento que almeja. A figura 18 sintetiza as subcategorias discutidas nesta seção, elencando os aspectos relevantes para cada subcategoria.

FIGURA 18 – CATEGORIA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – SUBCATEGORIAS E ASPECTOS



Fonte: Elaboração própria (setembro/2023)

Aqui foi posto em destaque como função social do professor e da escola: promoção de aprendizagem como finalidade, educar para a diversidade e a dialética entre escola e comunidade. Para a transposição das bases pedagógicas, entre teoria e prática, foram elencadas as bases que orientam o trabalho pedagógico das professoras, o próprio trabalho pedagógico como base e a formação continuada por meio de parcerias. Foi reforçado a importância de refletir a própria prática como elemento para elaborar o PPP e por fim, a participação e fortalecimento de vínculo entre escola, família e comunidade. Aqui emergiu a importância de repensar as estratégias para fortalecer o vínculo com a comunidade e a ampliação da comissão do PPP já existente.

Para fins de atender ao terceiro objetivo, segue, portanto, na próxima seção, as diretrizes político-pedagógicas para a construção do Projeto Político Pedagógico do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa.

6 DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI DEPUTADO LOURIVAL EVANGELISTA COSTA

A presente seção foi dedicada a apresentação do produto desta pesquisa, por se tratar de um mestrado profissional. Neste produto buscou-se elencar elementos necessários para as reflexões de um Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil, a partir da realidade concreta, refletida pelos participantes da escola pesquisada.

A partir da análise de marcos teóricos e documentais, dos relatos das professoras na roda de conversa e da entrevista com a diretora da escola, de forma triangulada e crítica, foi possível identificar e destacar, algumas diretrizes, que se julga importante e que podem contribuir para a elaboração do PPP do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa.

6.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As diretrizes político-pedagógicas foram estruturadas em consonância com as bases e finalidades apontadas pelas professoras, suas experiências e vivências, a partir da realidade concreta e marcos legais que subsidiam os trabalhos por elas desenvolvidos, dentre elas as DCNEI (2009), o RCMEI (2015), a BNCCEI (2017) e a Resolução CME nº 34/2022, que trata das diretrizes para elaboração do PPP do Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Essas diretrizes poderão contribuir para a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa.

Dentre as diferentes contribuições trazidas, seguem alguns aspectos que se considera importantes para que sirvam como norteadores do trabalho:

- a) Concepção de criança como sujeito histórico e de direito.
- b) Intencionalidade pedagógica individual e coletiva.
- c) Função social da escola e das professoras.
- d) Participação de todos da comunidade no processo de elaboração do PPP.
- e) Trabalho pedagógico como um trabalho que transcende a sala de aula.

- f) Parceria e o trabalho entre as professoras, ADI e demais trabalhadores do CMEI.
- g) Identidade do professor, como agente de transformação.
- h) Indissociabilidade entre o cuidar e o educar.
- i) Importância da brincadeira, na interação, como fio condutor nas práticas na Educação Infantil.
- j) Importância da participação e desenvolvimento da autonomia da criança.
- k) Escuta atenta e sensível.
- l) Organização do ambiente e ludicidade.
- m) Fortalecimento de vínculo com as famílias.
- n) Conhecimento e aprofundamento das leis e referenciais que embasam o trabalho na Educação Infantil.
- o) Teoria e a prática que se realizam nas aulas (Práxis).
- p) Reflexão contínua da própria prática.
- q) Pesquisa contínua para subsidiar o planejamento.
- r) Processo avaliativo e elaboração de registros.
- s) Transição do segmento da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
- t) Processo de retroalimentação após a sistematização do PPP.

6.2 DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

I. Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico é a principal atividade que acontece na escola e vem carregado de crenças, valores e influências ideológicas. É um trabalho amplo, complexo e tem o pedagógico como centralidade das intencionalidades educativas. É um trabalho que envolve intencionalidade pedagógica, a participação das crianças na produção do conhecimento, as finalidades individuais e coletivas nos projetos da escola e a condução dos trabalhos. Sobre o trabalho pedagógico, entende-se que o PPP deva evidenciar:

- u) Aulas que visem a participação da criança na produção do conhecimento e no desenvolvimento de aprendizagens de forma lúdica, como um ato político, que implica poder, no sentido social.
- v) Possibilidades, dentro dos limites da escola, para que o trabalho flua, a saber: tempo para planejar; disponibilidade de recursos e materiais para as atividades pedagógicas; desenvolvimento de projetos; profissionais preparados para a condução dos trabalhos pedagógicos etc.
- w) Desenvolvimento de projetos que visem a construção das identidades que se formam na escola e que promovam a sustentabilidade social e ambiental, a partir do trabalho com materiais reciclados; do cuidado com a horta da escola; do contato direto com a natureza, em diferentes espaços da cidade.
- x) Preservação da autonomia da escola na contextualização, produção de diagnósticos e na construção dos projetos e usar, com sabedoria, sua autonomia no processo de construção da cultura escolar e do seu currículo, considerando a realidade concreta e a práxis transformadora e humanizadora.
- y) Consideração das bases político pedagógicas utilizadas pelas professoras: bases legais e conhecimento científico e conhecimento de mundo que cada uma possui.
- z) Condução do trabalho pedagógico considerando: Orientação da SMED, da GRE e da Direção da escola alinhado à realidade concreta da escola e às intencionalidades pedagógicas que as professoras trazem no grupo, do que pretendem alcançar nas crianças.

II. Planejamento

- a) A unidade escolar precisa se organizar e certificar-se da garantia do tempo pedagógico de aprendizagem da criança e do tempo pedagógico de planejamento do professor, de forma que atenda os dois lados.
- b) O planejamento deve refletir a relação entre teoria e prática.
- c) O plano de aula é flexível e deve voltar-se às necessidades da criança. A criança é o centro e não deve se ajustar ao plano, mas o plano, o agir, se

adequar às necessidades das crianças. O plano precisa ser inclusivo e ter uma relação de respeito e de escuta.

III. Identidade do professor

Tem-se como identidade do professor a sua função de agente transformador, o olhar pedagógico direcionado e a coletividade no trabalho realizado. No entanto, ao considerá-la, é preciso ter:

- a) A consciência de o professor ser um sujeito histórico, que carrega consigo um ideário de crenças, valores, concepções, provenientes de heranças culturais, produzidas historicamente.
- b) A consciência da necessidade de enxergar a criança como um sujeito histórico e de direitos, que também produz cultura.
- c) A consciência do professor do que pretende alcançar.
- d) A importância que atribui à formação continuada e ao conhecimento das leis e princípios que embasam o seu trabalho, relacionando sempre à prática e à essência da realidade concreta.
- e) A consciência de que o planejamento é um trabalho de parceria e coletivo que visa o direcionamento do olhar pedagógico para a produção do conhecimento seu e da criança.
- f) A importância de pensar no trabalho coletivo como forma de promover a democracia.

IV. Registro e avaliação do processo de aprendizagem

- a) O processo de acompanhamento e avaliação das crianças, sistematizado por meio de registros.
- b) Registros por meio de plano de aula, diário de classe, portfólio, relatório com pareceres do diagnóstico e do desenvolvimento, durante o primeiro e segundo semestre.
- c) A avaliação processual feita pelo professor, porque ele tem o olhar específico e direcionado sobre a criança. Não tem o objetivo de comparar criança com

criança, exclusão, retenção, promoção, rotulação. A avaliação tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da criança sem intenção de seleção.

6.3 DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerar, na organização do Projeto Político Pedagógico, a concepção de educação infantil, os campos de experiência, a indissociabilidade entre o cuidar e educar, os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes.

- I. Considerar que na Educação Infantil
 - a) A Criança requer ser entendida como sujeito histórico e de direitos, conforme rege as DCNEI (2009), que nas interações que elas estabelecem com os objetos e com as pessoas em sua volta, constrói sua identidade pessoal e coletiva, dialeticamente.
 - b) A criança brinca, interage, imagina, fantasia, observa, experimenta, aprende, deseja, narra, cria e constrói sentidos sobre a natureza, a sociedade e o mundo que circunda, produzindo cultura.
 - c) Anseia garantir o direito à educação à criança e sua permanência na escola, além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre os quais: conviver, participar, brincar, expressar, explorar e conhecer-se.
 - d) A produção do conhecimento se dá a partir das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes.
 - e) As interações e as brincadeiras permeiam todos os campos de experiência que demandam ser trabalhados de forma inter-relacionadas.
 - f) A produção do conhecimento da criança como o centro do pedagógico. Valorizar suas ideias, interesses, dando importância à sua criatividade, autonomia e protagonismo, a partir do olhar e da escuta atenta às crianças.
 - g) Rotina e ambiente escolar precisam ser organizados em tempo e espaço para que seja acolhedor, a partir do trabalho coletivo, envolvendo a todos. Considerar o protagonismo da criança, assegurando sua liberdade no fortalecimento da sua autonomia e dos demais.

- II. A Indissociabilidade entre o cuidar e o educar é de fulcral importância no processo formativo da criança na sua integralidade.
- a) Promover o princípio da equidade, enxergando nas crianças a potência que cada uma delas tem e formá-la na sua integralidade, com um olhar atento no cuidar e educar.
 - b) Atentar-se que, nos momentos diários do banho, troca de fraldas, alimentação e demais atividades do dia a dia do ensino integral. Estes também são momentos educativos e que podem ser de afetividade para quem faz e quem recebe. Logo o cuidar e educar são inseparáveis.
 - c) Todos os trabalhadores da escola têm a responsabilidade com o cuidar e educar das crianças.

III. A transição da Educação Infantil para o Fundamental

Recomenda ocorrer de forma tranquila, portanto, as instituições demandam criar estratégias junto com as crianças e as famílias. Por outro lado, as instituições de Ensino Fundamental devem dar continuidade, visando a promoção da produção do conhecimento, assegurando a autonomia e o protagonismo das crianças por meio de brincadeiras nas interações.

6.4 DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico é um documento que norteia o trabalho pedagógico. Revela os planos, projetos, sonhos, intenções que se pretende alcançar e propõe ser construído de forma coletiva com a representatividade de todos os membros da comunidade escolar. Portanto na elaboração deste documento, recomenda constar de forma explícita:

- I. Função Social do professor e da escola
 - a) A escola tem por função social formar o cidadão na sua integralidade.

- b) Intenciona-se que na escola a criança viva experiências culturais para que seja um humano pleno, a partir de práticas humanizadoras. Trabalhar com projetos que construa e fortaleça as identidades das crianças, por meio de práticas que promovam a autonomia, o protagonismo, que eleve a estima e gere o gosto pela escola, pela arte e pela cultura em geral.
- c) Trabalhar com as leis 10.639 e 11.645, objetivando a produção do conhecimento voltado para a cultura afro-indígena brasileira, valorizando a diversidade e a historicidade, por meio de projetos de ensino. Intenciona-se aqui, aproximar as crianças a suas raízes históricas por meio das brincadeiras antigas e atuais.
- d) Trabalhar a sustentabilidade por meio de utilização de material reciclado e de retroalimentação de cuidados com a horta da escola.
- e) Promover aprendizagens, formar seres críticos e reflexivos; possibilitar o protagonismo de si mesmo e do outro; desenvolver a consciência crítica sobre o mundo; disseminar a cultura e o respeito às diferenças. Tomar consciência sobre a dialética entre a escola e comunidade em que uma reflete na outra.

II. Teoria e a prática que realizam nas aulas:

A transposição das bases político-pedagógicas na realização do trabalho pedagógico

- a) Transpor para o PPP as bases político-pedagógicas que as professoras utilizam no trabalho pedagógico realizado nas aulas. Cita-se preferencialmente, o LDB (1996), DCNEI (2009), RCMEI (2015) e a BNCCEI (2017), dentre outras.
- b) Organizar a elaboração do PPP a partir do movimento que já existe no ambiente escolar. Elaborar a partir de todo o trabalho pedagógico que compõe as ações, reflexões, proposições, histórias e todo o movimento que já acontece e que envolve toda a comunidade.
- c) Construir um PPP que reflita a realidade da escola, tendo como ponto de partida os conhecimentos e as experiências das professoras. Estas, também,

junto com documentos legais e concepções teóricas, servem como base para subsidiar a elaboração do documento.

- d) Possibilitar formação continuada, como de suma importância no processo de produção do conhecimento, para fins de fortalecer o processo formativo das professoras e aprimoramento das práticas na realização do trabalho pedagógico.
- e) A direção escolar tem por responsabilidade criar estratégias de buscar formas de promover o acesso a formação das professoras.
- f) A reflexão sobre a prática coaduna como parte do trabalho pedagógico, na qual permite identificar o pensar e o fazer pedagógico. Refletir o que deu certo, o que não deu certo e o que pode dar certo e como esse processo reverbera na comunidade, para compor o PPP.

III. Promover a participação de toda a comunidade na elaboração do PPP, fortalecer o vínculo entre família e escola e criar vínculos.

- a) A escola tem por incumbência criar estratégias para se aproximar, com mais ênfase, da comunidade e possibilitar a participação tanto na construção do PPP como na vida de seus filhos.
- b) Ampliar o número de participantes do Comitê Escolar para elaborar o PPP, de forma que contemple a participação de todos os professores e com números significativos dos demais membros da comunidade escolar.
- c) Criar momentos de escuta sobre o movimento do dia a dia, e construir um PPP democraticamente por meio das vozes dos sujeitos.
- d) Ampliar o sentimento de pertencimento na escola, mediante participação de todos da comunidade.
- e) Uma vez o PPP estando elaborado, retroalimentá-lo, trazendo como princípio o trabalho a partir das realidades, das experiências presentes no dia a dia, da caminhada e intencionalidades de cada um.

6.5 DA ESTRUTURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Considerou-se importante ter por base para elaborar o modelo da estrutura do PPP do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa, a Resolução CME nº 34/2022, publicada no D.O. de 12 de janeiro de 2023, que estabelece diretrizes para elaboração ou adequação do Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos que integram o Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salienta-se que é uma proposta de modelo e que a instituição tem total autonomia para utilizar, adaptar ou modificar.

1. Elementos pré-textuais – Capa, sumário
2. Apresentação do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa
 - 2.1. Apresentar, de forma objetiva, os dados que identificam a escola, como localização, ato de criação, autorização, inauguração, mantenedora, modalidade de ensino, quantidade de alunos por grupo e por sexo
 - 2.2. Apresentar a justificativa, entendimento e importância do Projeto Político Pedagógico da escola.
 - 2.2.1 O porquê da sua elaboração, o que intenciona promover com o PPP à luz das normas vigentes.
 - 2.2.2 Os sujeitos participantes da elaboração.
 - 2.2.3 Processos e instrumentos de elaboração.
3. Histórico da Unidade de Ensino
 - 3.1. Descrever a história da Instituição
 - 3.2. Estrutura Física
 - 3.3. Quadro de trabalhadores
 - 3.4. Recursos Materiais
4. Diagnóstico da realidade escolar
 - 4.1. Trazer as características social, econômica, étnica e cultural da comunidade escolar.
 - 4.2. Dados de indicadores educacionais quanto a permanência, evasão, procura (lista de espera desde a inauguração em dezembro de 2020) e necessidades reais quanto a oferta e garantia do direito à educação.

5. Função social da Escola
 - 5.1. Contextualizar com os princípios da inclusão, da diversidade e das relações étnico-raciais trabalhadas no CMEI.
6. Missão, Valores e Visão de futuro
 - 6.1. Missão
Representa o propósito, a finalidade da existência da escola. A missão refere-se diretamente aos motivos pelos quais foi criada e aos serviços que presta.
 - 6.2. Valores
Representa os princípios éticos que norteiam todo o pedagógico da escola numa visão humana
 - 6.3. Visão de Futuro
Indica a perspectiva de futuro que a escola pretende realizar, nos próximos anos, com compromisso de coletividade.
7. Princípios filosóficos para o segmento da Educação Infantil. (Princípios legais e normativos que orientam o trabalho pedagógico)
 - 7.1. Que sociedade se quer construir.
 - 7.2. Que ser humano pretende formar.
 - 7.3. Que tipo de escola quer formar.
8. Fundamentos teórico-metodológico (basear nos teóricos em documentos legais)
 - 8.1. Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.
 - 8.2. Concepção da Educação Infantil.
 - 8.3. Concepção de Currículo da Educação Infantil
 - 8.4. Relação Ensino, aprendizagem e produção do conhecimento.
 - 8.5. Educação Integral e inclusiva
 - 8.6. Avaliação na Educação Infantil.
 - 8.7. Transição da Educação Infantil para o Fundamental
9. Objetivos da Educação e das expectativas de ensino e das aprendizagens
 - 9.1. Definir quais aprendizagens pretende alcançar por meio do PPP.
 - 9.2. Definir as ações que pretende realizar para alcançar os resultados almejados com o PPP.

10. Organização Curricular do CMEI

Proposta curricular tendo por referência as bases político-pedagógicas utilizadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras.

11. Estrutura e Organização do Trabalho Pedagógico

11.1. Organização curricular por grupos (do grupo 2 ao grupo 5). Campos de experiência, vivências e aprendizagens esperadas no processo de produção do conhecimento.

11.2. Organização dos tempos e espaços: Como é organizada a rotina escolar e o trabalho pedagógico, em tempos, espaços e ambientação.

11.3. Relação escola-comunidade

11.3.1 Explicar como acontece o movimento interacional entre professor, aluno, comunidade e demais trabalhadores da escola com a comunidade, assim como as relações e formas de comunicação, ou seja, como acontece a interação no geral.

11.4. Relação do trabalho pedagógico do professor e dos demais profissionais que trabalham na escola.

11.4.1 Relação da indissociabilidade do cuidar e educar

11.4.2 Formação continuada e valorização dos trabalhadores

11.4.3 Condução do trabalho pedagógico

11.4.4 Limites e possibilidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico

11.5. Calendário Escolar

12. Gestão Democrática e Conselho Escolar

13. Avaliação dos processos de Ensino e Aprendizagem

13.1. Conselho de classe

13.2. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE).

14. Plano de ação

Proposta operacional que especifica o que precisa ser feito para alcançar as metas. Aqui descreve também o trabalho pedagógico a ser realizado. Os elementos do plano de ação são: objetivos da ação; as metas; ação almejada;

estratégias a serem utilizadas; público-alvo (participantes); responsáveis pela execução (participantes); o período de realização e avaliação.

- 14.1. Plano de ação do PPP
- 14.2. Plano de ação de Gestão
- 14.3. Plano de ação dos projetos (Identidade e sustentabilidade e/ou outros).
- 14.4. Plano de ação atendimento educacional especializado com as crianças da própria Unidade Escolar.
- 14.5. Plano de ação Específico

15. Projetos do CMEI

- 15.1. Projeto Identidade: Quem sou eu como sujeito no mundo?
- 15.2. Projeto Sustentabilidade: Aprender brincando e sustentabilidade.

16. Acompanhamento e Avaliação do PPP: Avaliação coletiva, procedimentos, instrumentos e registros.

17. Elementos Pós-textuais: Referências e anexos.

6.6 DAS LEIS, NORMATIVAS, DECRETOS REFERENCIAIS

Algumas leis, normativas e decretos que podem contribuir na elaboração do Projeto Político Pedagógico do CMEI Deputado Lourival Evangelista Costa.

1. Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988).
2. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 8.069/1990).
3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996).
4. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (RCNEI/1998).
5. História e Cultura Agro Brasileira e Indígena (Lei 11.645/2008)
6. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº5/2009).
7. Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014).
8. Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEI/2015).
9. Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)

10. Resolução Conselho Municipal de Educação (CME nº 34/2022).

6.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

- I. O PPP é um documento flexível e pode ser atualizado a qualquer momento, levando em conta o movimento escolar, suas transformações e as mudanças nas legislações e diretrizes educacionais.
- II. O processo de elaboração do PPP demanda contar com a participação de cada segmento da comunidade escolar, a partir da representatividade e da escuta, tendo como ponto de partida o trabalho pedagógico das professoras.
- III. A direção da escola tem por responsabilidade conduzir o comitê de elaboração do PPP e possibilitar encontros formativos e de reflexão sobre a elaboração.
- IV. Concluído o processo de elaboração, o PPP requer ser submetido e aprovado pelo Conselho Escolar.
- V. Após concluído com a participação da comunidade escolar, aprovado pelo Conselho Escolar, deverá encaminhar ao Conselho Municipal de Educação para homologação pela Secretaria Municipal de Educação. Esta validará o documento por meio do setor que trata da gestão pedagógica das unidades de ensino.

7 CONCLUSÃO

Esta seção retoma a trilha de um processo contínuo, marcado por diversos desafios durante o desenvolvimento desta pesquisa, na qual não pode dar-se como conclusa. Esse estudo centrou-se no trabalho pedagógico das professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa e suas possíveis contribuições para elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. O objetivo geral desta pesquisa foi sistematizar as bases político-pedagógicas do trabalho das professoras do CMEI, com vistas a elaboração de diretrizes orientadoras para a construção do PPP da escola. As pesquisas bibliográfica, documental e de campo possibilitaram ampliar o entendimento sobre o objeto da pesquisa, assim contribuiu para responder ao objetivo geral a partir dos específicos.

Sendo assim, foi possível o alcance do primeiro objetivo que foi analisar o trabalho pedagógico individual e coletivo realizado pelas professoras do Centro Municipal de Educação Infantil em estudo. A descrição do trabalho pedagógico, por meio da roda de conversa, ocorreu de forma leve e tranquila. Foi além da expectativa, em relação ao entendimento da concepção de criança e de como ela aprende, embora, ainda precisem de alguns esclarecimentos quanto a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como trabalho de todos.

As professoras descreveram como parte do trabalho realizado por elas questões profundas e complexas que ultrapassam a sala de aula, mostrando entendimento sobre as relações dialéticas que perpassam o ser humano no processo histórico de formação e transformação. As intencionalidades existentes e explanadas, tanto na entrevista com a diretora, como na roda de conversa com as professoras, transpareceram a compreensão e a sede, no sentido de vontade, de transformar a comunidade, pondo em destaque a função social da escola. Com isso, a participação e o sentimento de pertencimento brotaram nos relatos como um fio que conduz e que contribui de forma positiva com os processos pedagógicos da escola que envolvem todos que pertencem a ela, tais quais as crianças, as professoras, diretoria, demais trabalhadores e comunidade.

Para esta última, embora já existam estratégias em andamento, no sentido de fortalecimento, precisa ser reforçado, o que também faz parte do trabalho pedagógico.

O processo de constituição da identidade do professor como grupo que parte do coletivo para o individual e deste para aquele inclui as subjetividades, a partir das individualidades que se transformam, no coletivo, num processo dialético. A construção da consciência, no sentido de pertencimento, foi descrita a partir dos trabalhos que realizam em sua complexidade, o que permitiu a reflexão sobre a própria prática à medida que planejam, que relacionam teoria e prática, que intencionam transformar a comunidade, se configurando na práxis pedagógica.

Contudo, para atender ao objetivo geral, também foi necessário o alcance do segundo objetivo: identificar bases político-pedagógicas que norteiam a realização do trabalho pedagógico do CMEI. Este processo de identificação percorreu toda a pesquisa de campo, a partir dos relatos que reafirmaram a pesquisa bibliográfica e documental, embora ainda reduzido. Aqui, cita-se, como principais bases relatadas na roda e na entrevista, a LDB (1996), a BNCC (2017), o RCMEI (2015) e o próprio trabalho que elas realizam, dentre outros que não foram nomeados na descrição. Das bases legais, o RCMEI (2015) é o mais visitado, por tratar-se do referencial da rede municipal de Salvador, que traz a criança como sujeito histórico e de direito, que aprende nas interações e brincadeiras, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Após a descrição do trabalho pedagógico individual e coletivo das professoras e identificação das bases que sustentam o trabalho realizado por elas, também foi possível alcançar o terceiro objetivo, cujo desafio foi: A partir do trabalho das professoras, elaborar diretrizes político-pedagógicas para a construção do Projeto Político Pedagógico do CMEI. O processo de elaboração das diretrizes, para que esta contribua de fato para a Construção do PPP, foi um momento de muita reflexão e autorreflexão. Foi necessário revisitar todo o processo de escrita, o que envolve não somente a pesquisa de literatura e documento, mas principalmente a observação participante, como parte do contexto e a descrição dos trabalhos que as professoras realizam. A observação participante possibilitou enxergar, para além do que já era visto, ratificando alguns conceitos consolidados como a concepção de criança e como ela aprende, fortalecendo outros

como a consciência identitária de agente de transformação e a importância de refletir a própria prática.

Neste movimento, da coleta e da produção de informações, inicialmente foram relatadas as características dos trabalhos que as professoras realizam na escola. O processo de orientação e condução do trabalho pedagógico também foram descritos, assim como as principais bases político-pedagógicas que sustentam as orientações. Em paralelo, as relações entre o trabalho que realizam individualmente com as crianças na aula e o trabalho dos demais colegas trabalhadores da escola, em que eles se diferenciam e se convergem. Em seguida, como o trabalho pedagógico elaborado na escola pode contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

O processo de análise e interpretação foram realizados por meio de triangulação das informações produzidas durante o movimento da pesquisa, para fins de interpretar a realidade concreta de forma crítica-reflexiva, num movimento dialético. No desenrolar da pesquisa, houve muitas descobertas entre os caminhos e descaminhos da trilha. As categorias eleitas (Trabalho Pedagógico, Educação Infantil e PPP) trouxeram respostas para a pesquisa e o campo, em sua totalidade, trouxe a essência das respostas, por meio das subcategorias que surgiram. Portanto, para a sistematização das bases político-pedagógicas levou-se em consideração esses aspectos.

Além disso, a pesquisa possibilitou às participantes²⁵ no processo de produção de informações, um momento político de escuta, de trocas, de desafio, de desabafo sobre as contradições existentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico entre os limites e as possibilidades. Os relatos deixaram claro a necessidade de mais momentos de diálogos em roda de conversa, embora já aconteça, porém num curto tempo de forma aligeirada, o que não permite explorar o momento. Momento este que possibilitou a reflexão e a autorreflexão sobre os trabalhos pedagógicos e a análise daquilo que estava sendo feito, do que poderia ter sido feito e do que poderão fazer, a partir daquele momento. O registro dos trabalhos desenvolvidos por elas, foi de fulcral importância para que estes tivessem lugar nas diretrizes para a elaboração do Projeto Político Pedagógico

²⁵ Para esclarecer o viés participativo, entende-se como participantes da pesquisa desenvolvida as professoras, a diretora e a pesquisadora. Uma vez que, esta última, viveu e acompanhou os primeiros momentos de existência do CMEI, desde sua inauguração até o momento da produção no campo. Foi um trabalho coletivo e uma construção participativa.

da escola, em construção. Este processo político é de suma relevância, pois possibilita dar voz aos sujeitos na construção do PPP de uma escola que tem menos de três anos de funcionamento e que não tem o documento sistematizado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa pode-se constatar que o Projeto Político Pedagógico é a escola em movimento, ele é vivo. Ao mesmo tempo que revela o trabalho realizado na escola, vai orientar ações futuras, permeadas pelos sonhos e intencionalidades ansiadas pelos sujeitos que fazem parte deste movimento. Mesmo que ainda não esteja sistematizado, ele existe de forma oculta, pois a escola funciona no movimento dialético na dinâmica do dia a dia. Para que se pense na formação humana em sua integralidade é importante pensar uma proposta de projeto que seja o reflexo da escola. Sua elaboração, requer uma construção coletiva e participativa dos membros que fazem parte da comunidade escolar. Sendo assim, demanda ser construída, pensada por ela, com ela e para ela. Daí a importância de maior participação não somente das famílias anunciadas pelas professoras, mas também é necessária a escuta das crianças e dos demais trabalhadores. A construção coletiva deste documento é uma forma de fortalecer a gestão democrática da escola, no sentido de possibilitar que todos os seguimentos da comunidade possam participar de forma efetiva do planejamento, decisão e na execução dos processos.

A direção escolar tem uma função fundamental na condução do pedagógico, que compreende uma série de elementos em movimento constante na dinâmica do dia a dia da escola, em tempo e espaço. Este movimento integra o espaço físico, o ambiente, as relações interpessoais, os processos técnicos administrativos e financeiros, os trabalhos das professoras e dos demais trabalhadores, as relações com a comunidade, dentre muitos outros fatores. Todos estes elementos estão imbricados no pedagógico, cuja finalidade é a produção do conhecimento. Pedagógico é todo "pesar-agir da escola" para a produção do conhecimento (Ferreira, 2008).

Sendo assim o PPP requer ser construído considerando todo pedagógico da escola, sendo de extrema importância, primordialmente, a participação das professoras nesse processo de fortalecimento do pedagógico que perpassa todo o ambiente escolar, visto que produzem a aula para a produção do conhecimento seu e das crianças. Para Ferreira (2018), a aula é a atividade central da escola.

Diante do exposto, no processo de sistematização, alinham-se três aspectos fortes que podem ser identificados durante o movimento: Primeiro, aprofundamento do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil do município de Salvador – RCMEI (Salvador, 2015). O segundo refere-se ao entendimento sobre a criança como um sujeito histórico e de direitos como conhecimento de todos. E o terceiro é o chamamento das famílias, para o processo de elaboração e sistematização do PPP.

Foi observado que um dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças mais citados foi a "participação" e as "brincadeiras". Pressupõe-se que, no processo de interação e nas brincadeiras, os demais direitos, tais quais explorar, expressar, conviver e expressar-se, estejam relacionados, pois, no processo de participação, existe a expressão dos desejos e vontades e a exploração do que está sendo trabalhado, além do processo de conhecimento de si e do outro, explorados no projeto da escola "Identidade: quem sou eu como sujeito no mundo."

Embora o referencial curricular, para além do próprio trabalho pedagógico, seja a base político-pedagógica principal, utilizada para a realização dos planejamentos e seja perceptível nos relatos a interação e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico do professor, isto requer ainda, estudos de aprofundamento. Urge, ainda, a necessidade de esclarecer alguns pontos e princípios básicos da Educação Infantil, para compor o PPP, como por exemplo, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar entre todos os trabalhadores que ali estão. Um outro aspecto a ser levado em consideração, nos encontros formativos, é a mudança de mentalidade das professoras e demais trabalhadores da escola, no que diz respeito à criança como um sujeito histórico e de direitos, que aprende por meio das interações que ela tem com a natureza, consigo mesma e com o outro, produzindo história e se constituindo como o ser humano. Este entendimento deve ser de todos. O terceiro ponto, também crucial, é promover o chamamento para que as famílias também possam participar do processo de elaboração e sistematização do PPP da escola, uma vez que já existem vínculos estratégicos que precisam ser fortalecidos.

Ao analisar a minha experiência da pesquisa participante nas interações, trocas e vivências junto aos demais participantes, considerando as histórias de cada, um numa perspectiva cultural, pude reafirmar a importância de valorizar as experiências,

conhecimentos, vivências, crenças, valores, comportamentos, intencionalidades individuais e coletivas. Considera-se, neste conjunto valoral, as relações humanas, as subjetividades, as linguagens e o reconhecimento das relações de poder como parte do trabalho pedagógico. Elementos estes, por meio do trabalho, que identifica o ser humano no processo de formação, transformação, produção de histórias e culturas e sua intervenção no meio em que vive.

A experiência de pesquisa participante culminou na autorreflexão sobre a própria prática, no sentido de perceber-me como sujeito histórico, político, "partícipe-ativo" em que reflete a própria prática a partir da experiência histórica do outro e provocando no outro, reciprocamente, à autorreflexão. Possibilitou tornar-me mais humana, solidária, de escuta atenta e sensível, assim como, a aquisição, alimentação e retroalimentação da consciência de classe como trabalhadora e de sujeito histórico que transforma a sociedade a partir da práxis e se autotransforma reciprocamente. Ser pesquisadora participante exigiu nutrir-me de fundamentações teóricas para fins de explorar o objeto da pesquisa e posteriormente descrever a realidade concreta, a partir de uma idealização explícita nos objetivos, do que se pretendia abarcar, para alcançar a essência. Esta, fruto da dialética vivenciada no lócus da pesquisa, do que de fato existia no campo do concreto, para que, a partir deste, sistematizasse no campo das ideias de um PPP (mesmo que ainda oculto) aquilo que está na prática dialeticamente. É este o caso da: construção das diretrizes que se tornou possível, da mobilização reflexiva que foi planejada, das intencionalidades sustentadas, de dar voz aos sujeitos pertencentes a este ambiente de forma participante, em um momento histórico em que as vozes, mundialmente, estavam sendo abafadas e, por fim, sistematizar o possível, a ponto de tornar-se um documento orientador. Ser pesquisadora participante fortaleceu o meu compromisso social, político e ideológico, como sujeito histórico. Remeteu-me o olhar, pensar e fazer o pedagógico. A refletir sobre quem sou, como sujeito histórico no mundo, em tempo e espaço e naquilo que posso fazer para mudar a realidade posta na dialética dos contrários.

Em se tratando da escola, especificamente, no sentido político, social e ideológico, cabe o ato de querer, de tentar e contribuir na elaboração de estratégias políticas-pedagógicas, produzidas de forma participativa. Além do mais, possibilitar o exercício da

reflexão aos participantes, conscientização e a participação do professor e da direção de forma política nesta trilha, possibilitando a contribuição/formação de um poder compartilhado no processo decisório do pedagógico do CMEI em questão.

Esta pesquisa deixou evidências de que a educação precisa ser uma prática humanizadora. A educação transforma sujeitos e estes, quando desalienados, transformam o meio em que vivem, promovendo uma educação libertadora e realizando um mundo melhor, mais humano. Assim a educação deve ser vista, organizada e conduzida, em sua historicidade, no processo dialético de transformação do ser humano na sociedade e o sentido crítico-reflexivo de como acontece as relações nas escolas e a produção do conhecimento.

Por fim, é importante destacar que a trilha continua. As diretrizes foram elaboradas a partir das bases político-pedagógicas que orientam o trabalho das professoras. Agora, o movimento permanece na função de possibilitar às professoras e à diretora, junto com a comunidade, a materialização do documento, por meio da sistematização do Projeto Político Pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/jun. 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB, Brasília, DF: 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da educação, **Plano Nacional de Educação – PNE**, Lei 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 04/04/2022.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Projeto de lei nº 8.035. de 15 de outubro de 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em: 08/07/2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (Constituição de 1988). Senado Federal, Secretaria de Edificação e Publicações - Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, DF. 2016.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04/04/2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional** nº53 de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 04/04/2022.

BRASIL. **Emenda constitucional** nº 59 de 11 de novembro de 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6 Acesso em: 04/04/2022.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** (Fundeb), lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 06/07/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB 9.394/1996). Senado Federal, Secretaria de Edificação e Publicações - Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, DF. 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Acesso em, 5/05/2023. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. V.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. V.2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção ProInfantil**. Módulo II, Unidade 4. Brasília, DF: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC-SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Consed/Undime. Versão final. 2017, 600p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em:8/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Acesso em: 04/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 08/07/2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 176-189, jul./dez.2008.

FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, pp.81-98, jun./2010b.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v.43, n.2, p. 591-608, abr./jun.2018.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico. In: OLIVEIRA, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMF/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

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

FORTUNATI, Aldo. Protagonismo dei bambini e educazione: l'approccio di San Miniato (Itália). **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, 11-28, v.25, Dossiê, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez Editora. 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**– v.28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília. DF: Líber Livro, 2005. v.10

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GODINHO, Luís Flavio. **Sentidos do trabalho docente: escola e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2020.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 20 de set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. IBGE, 2023. Disponível em:

<https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 20 de set. 2023.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. 11 ed. São Paulo: ícone, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n° 17, p.153-176, Editora da UFPR, 2001.

MACHADO, Célia Tanajura; FERREIRA, Liliana Soares. Políticas transnacionais na educação básica e o trabalho pedagógico na escola. *In*: BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia (Orgs.) **Educação Básica tem futuro?** Porto Alegre: CirKula, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador**. 3 ed. ver. Ijuí-RS/Brasília-D: Ed. Unijuí/Inep, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques; v. 5).

MARX, Karl. **O Capital**. 3 ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2008. (Serie Clássicos Edipro).

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. SP: Boitempo, 2013. E-books da Boitempo Editorial.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, 17 (3). p. 621-626, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; DINONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: Primeira etapa da educação Básica**. Unesco/Fundação Orsa/Ministério de Educação-Brasil. 2011.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo. **Cadernos de Pesquisa**. V. 37, n. 131, p. 371 – 398, maio/agosto, 2007.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.19, n.1, p.103-109, jan./jun. 1993.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do desenvolvimento**. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2018.

PEREZ, Tereza. (Org.) **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo, Fundação Santillana: Editora Moderna, 2018.

ROCHA, Eliza Emília Resende Bernardo. A Pesquisa Participante e seus Desdobramento – Experiências em Organizações Populares. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos8.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação. **Educação em números**. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em 04/04/2022.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 134/2019**. D.O.M. 7327. Diário Oficial do Município de 15 de março de 2019.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador**. Salvador, 2015.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CME nº 34/2022**. D.O.M. 8452. Diário Oficial do Município de 12 de janeiro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. pp. 53 – 79. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertard, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção coletiva. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2013.p. 11-35.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José C. Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd. v.1. p. 66 – 72, julho/ 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) para ser participante voluntário (a) da pesquisa intitulada **“CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA”** de responsabilidade do (a) pesquisador (a) **ELANE OLIVEIRA DE SOUZA**. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador(a) responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Segue informações importantes sobre a pesquisa:

Título: Contribuições do trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil para a construção do projeto político pedagógico da escola

Pesquisadora responsável: Elane Oliveira de Souza

Nome do participante: _____

Justificativa:

A motivação maior para o desenvolvimento da pesquisa partiu da vivência como professora desde 2012 e vice gestora em 2018 de escola da rede municipal de Salvador. Na rede, tenho vivenciado e percebido carências nas construções de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), em algumas escolas municipais de Salvador, seja referente à participação na sua construção, de todos que fazem parte da comunidade escolar, seja

pela desatualização, seja pela inexistência, tornando-se um documento engavetado e/ou não sistematizado, não representativo da escolar.

Assumir a função de vice-gestora de um Centro Municipal de Educação Infantil, que não tem coordenador pedagógico, em tempos pandêmicos, tem sido bastante desafiadora. Quando surgem dúvidas, dificuldades, inquietações, angústias, encontros e desencontros de pensamentos, surgem reflexões do que fazer como trabalho pedagógico na Educação Infantil, para atendimento a crianças entre 2 e 5 anos. Nessa etapa, o trabalho demanda permear o cuidar e educar, tendo como eixo estruturante a interação e as brincadeiras para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças pequenas, possibilitando que seus direitos sejam garantidos.

Diante do exposto surgiram diversas observações que me levaram a algumas inquietações, tais quais: a) A necessidade de repensar a organização e gestão do trabalho pedagógico, a partir das reflexões dos professores, a fim de atender a realidade da escola nesse novo contexto educacional, especificamente, na realidade de uma escola que nasce na pandemia; b) Partindo do pressuposto de que a escola não tem o Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja a construção precisa ser coletiva (participação da gestão, professores, pais e comunidade escolar), e o trabalhos pedagógico precisa acontecer, percebe-se a necessidade de elaboração de um PPP para a escola, a partir dos projetos individuais dos professores; e c) necessidade de apropriação do material do Programa Nossa Rede da Educação Infantil (PNREI), do Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (RCMEI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) pelos professores que vieram de unidades que ofertavam o Ensino Fundamental I. A compreensão desses elementos corrobora, como base epistêmica, para o planejamento anual, semestral, trimestral e semanal da Educação Infantil.

Diante das inquietações apontadas, dentre outras, a gestão escolar deverá pensar e estruturar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que possa superar tais problemas. Para tanto, além das experiências acumuladas pelos profissionais da educação que trabalham na escola, os gestores precisam levar em consideração os conhecimentos advindos dos professores sobre o trabalho pedagógico, desenvolvido em outras unidades e buscar aprimorá-los na condução da construção dos conhecimentos a

serem desenvolvidos no seguimento de Educação Infantil, ou seja, trabalhar o pedagógico na Educação Infantil, a partir das experiências desses professores.

Objetivo Principal:

Esta pesquisa tem como objetivo geral de estudo sistematizar as bases político-pedagógicas do trabalho dos professores do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa, com vistas à elaboração de diretrizes orientadoras para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Metodologia:

A investigação deste fenômeno social, no campo da educação, acontece inicialmente atendendo às categorias centrais da pesquisa, a saber: Trabalho pedagógico; Trabalho Pedagógico da Educação Infantil; e Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil. O movimento metodológico proposto privilegia a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, do tipo descritiva, em que se elegeu a perspectiva da pesquisa participante como estratégia, fazendo-se guiar por diferentes técnicas de produção de dados para subsidiar a pesquisa de campo, a saber: a revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Estes procedimentos permitirão a produção de dados no campo analisado, levando-se em consideração os participantes envolvidos no cotidiano escolar, tais quais, a diretora e as professoras.

Duração e local da pesquisa:

A produção de informações no campo contará com dois encontros, sendo um para cada segmento. Os encontros serão agendados de forma antecipada, com duração de no máximo quatro horas. O local a ser realizado a produção de dados será na própria escola, na qual os participantes fazem parte, onde fará o uso de uma sala que será reservada, preparada e ambientada para cada encontro, a fim de possibilitar que os participantes se sintam à vontade.

Riscos e desconfortos

Toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos, portanto, durante a execução da pesquisa poderão ocorrer possíveis desconfortos, tais quais: possibilidade

de constrangimento ao responder ou por não saber responder ou por vergonha ao responder questões do instrumento de produção de dados; medo de ser identificado; cansaço, insegurança ou mal-estar; alteração de comportamento durante a gravação de áudio; ou qualquer situação que interfira no bem-estar dos participantes.

Levando em consideração que o pesquisador mediará de forma atenta e participativa, possíveis atos serão minimizados, assim que forem percebidos, através do diálogo e/ou suspensão imediata da pesquisa, podendo esta ser retomada em momento posterior após ser resolvido os desconfortos. A pesquisadora organizará o ambiente para que os participantes sintam-se confortáveis e ficará atenta: caso ocorra alguma situação que abale o estado dos participantes, possibilitando reavaliação do método e a comunicação ao conselho de ética da instituição de estudo, se necessário, para qualquer fato relevante que altere os procedimentos; à mediação para possibilitar o respeito entre os participantes; aos sinais verbais e não verbais de desconfortos e que, para fins de minimizá-los, irá garantir, local reservado e liberdade para não responder questões, caso considere constrangedoras; ao respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes próprios da comunidade.

É importante salientar que a gravação de áudio durante a roda de conversa será exclusivamente para uso com fins científico, no que tange a observação e a análise das informações dos participantes. A gravação do áudio será descartada em momento posterior.

Benefícios

Com os encontros, tem-se como benefício a possibilidade de participação de dois seguimentos da comunidade escolar no processo de identificação e sistematização das bases político-pedagógicas que norteiam o trabalho dos professores, de forma participativa, com vistas à elaboração de estratégias e diretrizes para a construção do PPP da escola.

Outro fator benéfico é que, com os relatos, sugestões, trocas de conhecimentos, será elaborado um documento orientador para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Este, configura-se próprio nas identidades que permeiam a escola, fazendo deste um documento vivo, que demanda ser retroalimentado pelos membros que ali fazem parte, contribuindo, portanto, para a formação da criança na sua

integralidade e para uma educação transformadora, com consciência do que se pretende alcançar nas crianças membros da Educação Infantil.

Um terceiro fator é a possibilidade de trocas de conhecimentos entre os participantes, reflexão sobre a prática no trabalho pedagógico e na gestão escolar, contribuindo para a formação pessoal e profissional, de todos os sujeitos participantes.

Acompanhamento e assistência:

Caso ocorra algum risco, dano ou desconforto aos participantes, decorrente da pesquisa, o pesquisador dará total assistência, imediata, de forma gratuita, na qual se configura como direito aos participantes.

Garantia de indenização:

Fica garantido ao participante o direito de pleitear indenização diante de eventuais danos de sua participação decorrentes da pesquisa.

Garantia de ressarcimento financeiro:

Qualquer despesa com o desenvolvimento da pesquisa será de responsabilidade do pesquisador, não devendo ser cobrado nenhum valor aos participantes, assim como, se houver algum gasto, o participante terá o direito de ressarcimento.

Garantia de manutenção do sigilo e privacidade:

Fica garantido o sigilo sobre a privacidade do participante, portanto o pesquisador se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após finalizada e publicada.

Garantia de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento

O participante não é obrigado(a) a participar da pesquisa, é livre para aceitar ou não, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o participante não será mais contatado(a) pelo pesquisador.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa poderão contatar a pesquisadora Elane Oliveira de Souza nos telefones (71) 985042854, ou no endereço Rua Varandas da

Colina, nº 50, Novo Horizonte, Salvador Bahia. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) no telefone (71) 3117-2200, ou no endereço Rua Silveira Martins, 2555, Cabula.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação pela minha participação. Também declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido, de igual teor, assinado pelo(a) pesquisador(a) ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Salvador – BA, _____ de _____ de 2022.

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO

A presente pesquisa, atividade desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia, tem como objetivo sistematizar as bases político-pedagógicas do trabalho dos professores do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa, com vistas à elaboração de diretrizes orientadoras para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, reafirmamos a preservação da sua identidade, ainda que, nesta entrevista, seja necessário identificá-lo(a) visto que, a partir dos resultados desse instrumento, poderemos voltar a falar-lhe para fins de aprofundamento da pesquisa.

ELANE OLIVEIRA DE SOUZA
Pesquisadora (Mestranda)
RG 0786093480

CÉLIA TANAJURA MACHADO
Orientadora do Mestrado
RG 177580500

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Diretora do CMEI)

- a) Que estratégias a direção da escola tem desenvolvido para conduzir o trabalho das professoras? Que bases servem de referência para esta organização?

- b) Na sua concepção, as professoras do CMEI compreendem a transposição dessas bases para o trabalho que realizam na sala de aula? Fale um pouco sobre os limites e possibilidades por elas eventualmente relatados.
- c) A direção da escola consegue identificar características político-pedagógicas individuais e coletivas presentes no trabalho desenvolvido pelas professoras do CMEI? O quanto possível, discorra sobre isso.
- d) Sintetizando, como você descreveria as principais características político-pedagógicas do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras do CMEI
- e) Na sua opinião, tais bases político-pedagógicas podem contribuir na elaboração do PPP da escola? Como?
- f) Dentre os membros que devem contribuir ou que estão contribuindo para a elaboração do PPP da escola, como a direção entende a participação das professoras da escola?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO

A presente pesquisa, atividade desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia, tem como objetivo sistematizar as bases político-pedagógicas do trabalho dos professores do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Lourival Evangelista Costa, com vistas à elaboração de diretrizes orientadoras para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, reafirmamos a preservação da sua identidade, ainda que, nesta Roda de Conversa, seja necessário identificá-lo(a) visto que, a partir dos resultados desse instrumento, poderemos voltar a falar-lhe para fins de aprofundamento da pesquisa.

ELANE OLIVEIRA DE SOUZA
Pesquisadora (Mestranda)
RG 0786093480

CÉLIA TANAJURA MACHADO
Orientadora do Mestrado
RG 177580500

ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS
(Professoras do CMEI)

- a. De que maneira vocês descreveriam o trabalho que realizam na escola?
- b. Em sendo trabalho de professor, como ele se caracteriza em que ele se diferencia do trabalho de demais servidores da escola?
- c. Vocês recebem alguma orientação direta da direção da escola ou da secretaria de educação para organizar o trabalho que realizam em sala de aula? Poderiam

descrever as principais bases político-pedagógicas que sustentam estas orientações?

- d. Que relações vocês poderiam fazer entre o trabalho que realizam individualmente com as crianças em sala de aula e o trabalho dos demais colegas da escola? O que identifica um e outro?
- e. Vocês consideram que o trabalho que realizam na sala de aula pode ajudar a construir o PPP da escola? Fale um pouco sobre isso.
- f. Como que vocês acham que deveria ser a participação das professoras no processo de elaboração do PPP?