

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS:
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

JOSEANE GEHLEN

PORTO ALEGRE

2016

JOSEANE GEHLEN

**AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS:
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Simone Santos de Albuquerque

PORTO ALEGRE

2016

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela proteção, pela iluminação diária concedida nessa caminhada.

Aos meus pais, Gladis Gehlen e Wolmar C. Gehlen (in memória) pelo amor, carinho, compreensão dedicação, ajuda constante. Mãe e Pai, vocês sempre me incentivaram ir mais longe. Mãe, obrigada por estar ativamente participando das minhas conquistas.

Aos meus irmãos, Leandro Gehlen e Luciano Gehlen, minha irmã Viviane Gehlen, meu cunhado Maurício G. Mondadori, minhas cunhadas Marlova S. Gehlen e Mara V. D. Gehlen, sobrinho e afilhado Thiago S. Gehlen, sobrinha Gabriela S. Gehlen e demais familiares, pelo apoio e incentivo necessários nesse período de estudo, que acabou nos privando de muitos finais de semana em família, aniversários e comemorações.

A tia Darcy Maria P. Klein, pelas valiosas contribuições e incentivo.

A Luciane Varisco Focesi que muito contribuiu com seus conhecimentos e atenção.

A professora orientadora, Simone Albuquerque que assumiu a orientação dessa pesquisa, quando tudo parecia perdido; com certeza sem sua dedicação, comprometimento, palavras de incentivo e força, hoje não estaria concluindo essa etapa. Sua confiança, respeito e paciência permitiram a caminhada, pois foram muitas contribuições sobre a educação infantil, bem como ensinamentos durante esse processo.

A todos os professores e colegas de turma do curso de especialização, com os quais compartilhei momentos de aprendizagens, meu muito obrigado.

A Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo que autorizou e apoiou minha pesquisa. Obrigada.

As guerreiras e aventureiras que foram de carona no “uninho”. Após 50 horas de trabalho semanais estudar à noite só com a companhia das colegas e amigas Tatiane Kovalski, Lusaqueli Wannner, Clauderia Santos, Alcione Machado Julio, a vocês fica o desejo de que continuem sempre buscando o melhor. Muito sucesso a todas.

A Tatiane Kovalski, não deixe de incentivar suas colegas e amigas a continuar estudando. Sou muito grata por sua atitude, sua persistência e ajuda. Me trouxeram

muitos aprendizados!

A Gabriela Borba minha amiga e comadre, foi muito especial poder contar com sua parceria, conhecimento, trocas, amizade, dedicação e atenção. Mesmo passando por momentos difíceis, foi compreensiva, teve paciência e muito me incentivou e apoiou.

A minha diretora e amiga Meire Staub, faltam palavras para agradecer; sofreu ao meu lado, ficou ansiosa, preocupada. Mesmo nos momentos mais difíceis na escola lá estava ela assumindo, muitas vezes, o que seria tarefa minha, pois a preocupação era tanta para que eu pudesse terminar a pesquisa que não mediu esforços para me ajudar e incentivar. Sua persistência, foi incansável. Sua paciência e dedicação foi incontestável, fez de tudo, que estava ao seu alcance para me ajudar. Se hoje chego até aqui foi porquê minha diretora e amiga se esforçou por acreditar que juntas somos uma equipe que dá certo. Assim como as minhas colegas da Escola Municipal de Educação Infantil Peter Pan muito me ouviram falar em trabalho de conclusão, agradeço o carinho, compreensão e toda ajuda; muito chorei com as palavras de conforto, quando o corpo e mente estavam esgotados. Sabendo que, como coordenadora não estava dando conta das minhas tarefas diárias como deveria, todos estiveram ao meu lado, cada um à sua maneira, passando energia para que prosseguisse minha pesquisa. Portanto, equipe igual a EMEI Peter Pan é difícil encontrar. Carinho, comprometimento, acolhimento e dedicação são palavras que definem as colegas que se empenham todos os dias para trazer diferentes experiências as nossas crianças.

A Escola Municipal de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho, obrigada a todas vocês que contribuíram para meu crescimento como pessoa. Hoje sou resultado da confiança e força de cada uma de vocês, por isso agradeço em especial a nossa diretora Juliana que concedeu espaços para poder me dedicar também aos estudos, a coordenadora Deisy que acreditou e motivou ajudando inclusive a fazer a inscrição, a nossa coordenadora atual Giordana Dias que enriquece nosso dia a dia com suas observações, sugestões e incentivos. A equipe de sala que sem medir esforços me apoiou, mostrando o que de fato é um trabalho em equipe, fazendo tudo sempre com carinho, dedicação, comprometimento, alegria. Vocês merecem um destaque especial, Maria Ivone Fagundes, Jane Fagundes, Marlis Morsch, Jaqueline L. Lenhard, Debora Pothin, Camile Rocha, Colen Boff.

As minhas amigas, Rosângela Klein, Morgana Luz, Cristiane Dias Salvadori, Andréia C. Nervo, Nice Passos, Daiane Woiciechovski, Maitê Luft e todos demais amigos que vivenciaram este curso e esta pesquisa. Desculpem-me pela ausência!

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar o Projeto Político-Pedagógico vigente numa Escola Municipal de Educação Infantil situada no município de Novo Hamburgo/RS e as especificidades para o atendimento dos bebês. A partir do conceito de currículo e da concepção de Projeto Político-Pedagógico, as análises buscaram reconhecer o processo de construção do documento, bem como se as especificidades da ação pedagógica com os bebês estavam ali contempladas. O referencial teórico foi pautado pela Legislação Brasileira sobre a Educação Infantil, bem como, por estudiosos no campo da educação como Veiga (1995, 1998), Fochi (2015), Barbosa (2006, 2010), Barbosa e Horn (2008), Barbosa e Richter (2014), que explicitaram questões relevantes sobre a Educação Infantil, as quais norteiam as reflexões acerca do tema proposto. Para dar conta das especificidades deste estudo, a presente investigação utilizou duas vertentes de metodologia de pesquisa para sua realização, utilizando como referência Gil, Barros e Lehfeld. Esta opção tornou-se necessária à medida que ambas descrições metodológicas completam-se entre si. No processo de inserção do bebê na escola, faz-se necessário que ele tenha visibilidade, sendo que o Projeto Político-Pedagógico deve garantir a reflexão sobre a importância desse olhar para os bebês. Nesta pesquisa ficou claro que a escola pesquisada precisa rever seu Projeto Político-Pedagógico, contemplando os bebês.

Palavras-chave: Bebês. Currículo. Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E A PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE O CURRÍCULO DOS BEBÊS.....	10
2 FUNDAMENTOS LEGAIS E TEÓRICOS: A IDEIA DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS	14
2.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REVISÃO TEÓRICA.....	22
2.2 PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2009) E O CURRÍCULO PARA BEBÊS.....	27
2.3 A AÇÃO PEDAGÓGICA COM BEBÊS: VISÃO TEÓRICA E PRÁTICA	32
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	47
4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PRÁTICA DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	50
4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O CURRÍCULO PARA OS BEBÊS, ONDE ESTÁ?	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	62

1 APRESENTAÇÃO

Início a escrita deste Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, lembrando os passos que me fizeram chegar até aqui. Minha trajetória docente iniciou em 1996, como estagiária do curso de Magistério. A experiência adquirida proporcionou-me subsídios para a continuação dos estudos no curso de Pedagogia. Neste mesmo período, tive a oportunidade de estruturar uma Escola de Educação Infantil, onde era proprietária, porém a ampliação do número de vagas na Rede Pública Municipal fez com que o número de crianças dessa escola diminuísse, tornando-se inviável sua manutenção.

Durante o período em que estive à frente da instituição, iniciei os estudos sobre a implementação do Projeto Político-Pedagógico, considerando que era a base para estruturação curricular, bem como para a orientação do trabalho com as crianças. Este estudo foi o norte da formação continuada para as professoras que trabalhavam naquele contexto.

Em 2007, retomo esses estudos quando fui convidada para ser Coordenadora Pedagógica em duas escolas de Educação Infantil, situadas no Município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Desse momento em diante, as questões referentes à estruturação, reformulação e constante análise do Projeto Político-Pedagógico passaram a ser inquietantes e pertinentes ao meu trabalho docente.

Rever os princípios e as ações do cotidiano infantil é necessário à medida que orienta e qualifica o atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil, reconhecendo a importância de que teoria e prática se articulam no cotidiano, quando buscamos realizar um trabalho fundamentado no dia a dia da escola.

Assim, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar o Projeto Político-Pedagógico vigente numa Escola Municipal de Educação Infantil situada no município de Novo Hamburgo/RS e as especificidades curriculares para o atendimento dos bebês à luz da legislação e de autores que abordam esse assunto.

Os objetivos específicos podem assim ser descritos:

- identificar as referências contidas nos Documentos Nacionais sobre a elaboração do Currículo para a educação de Bebês associando as teorizações da área sobre a temática;
- investigar a trajetória da construção do Projeto Político-Pedagógico na Escola de Educação Infantil pesquisada;

– elencar dentro do Projeto Político-Pedagógico quais as especificidades para o atendimento dos bebês na instituição de ensino.

A partir desses objetivos, tenho a intenção de compreender como se estruturou o atendimento aos bebês da Escola de Educação Infantil pesquisada, tendo como subsídio o desenvolvimento das ações a partir do Projeto Político-Pedagógico. Esta pesquisa se justifica, então, à medida em que a compreensão entre as ações, a partir do Projeto Político-Pedagógico para o atendimento às crianças do berçário são efetivadas. Considero que esta análise contribuirá para a reflexão e ação docente sobre os processos educativos no cotidiano da escola.

Torna-se importante, logo no início da descrição desta pesquisa, contextualizar onde ela foi realizada – a história da Instituição Escolar é importante para compreendermos como se efetivam as ações do cotidiano institucional que intervêm e apoiam constantemente as práticas do cotidiano infantil; a história da escola é feita de vivências que nela se efetivam, assim descrevemos como essa Escola de Educação Infantil se desenvolveu e continua desenvolvendo-se.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E A PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE O CURRÍCULO DOS BEBÊS

A escola pesquisada foi inaugurada em 24 de setembro de 1994. A comunidade da então “Vila Kroeff” foi beneficiada com um prédio composto por salas de Berçário, Maternal e Jardim, com capacidade de atender 60 crianças, entre um ano e seis meses a sete anos de idade.

Na época, a então denominada “Creche”, era mantida pela Prefeitura Municipal da cidade, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social (SEMSAS).

O atendimento às crianças iniciou-se no mesmo ano, 1994, com 34 crianças, contando com três recreacionistas concursadas (cuja formação inicial seria apenas ensino médio, não sendo exigido o magistério) e uma merendeira. O quadro de profissionais e o atendimento foram ampliando-se gradativamente.

Em 1996, adequando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as autoridades municipais iniciaram um grande e importante processo de mudança. Uma das alterações foi a designação de “Creche” para “Escola Municipal de Educação Infantil” sendo esta, a partir de então, de responsabilidade da Secretaria

Municipal de Educação e Desporto (SMED) e não mais da Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social (SEMSAS).

Este movimento motivou o processo de formação continuada para as educadoras, que, através de um convênio com uma renomada instituição de ensino da cidade, ofereceu a todas, de maneira gratuita, o curso de magistério.

Na sequência, também pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em busca de uma gestão efetivamente democrática, houve eleição em 2006 para Diretores das Escolas Municipais de Novo Hamburgo, através do processo de lista tríplice. Aperfeiçoando este processo, em dezembro de 2009, ocorreu o primeiro processo de eleições diretas para diretores das escolas municipais de Novo Hamburgo, sendo que estes foram eleitos pela comunidade escolar, professores e funcionários.

Em relação à formação das equipes diretivas, fizeram-se necessárias, para o bom andamento da escola, pessoas que pudessem ter um olhar específico para as questões pedagógicas, além de colaborar com as questões administrativas. No período em que a escola era vinculada à SEMSAS, contava-se com o apoio de uma equipe técnica externa, composta por psicóloga, supervisora, coordenadora, enfermeira e nutricionista, que assessoravam as educadoras em reuniões pedagógicas mensais. A partir de 1996, a SMED passou a dar assessoria pedagógica à direção, que atuava junto às educadoras. Vislumbrando a importância deste lugar, a escola conquistou uma assessoria permanente, contando com uma pedagoga que dividia sua carga horária de 40 horas semanais entre duas escolas, sob o título de Coordenadora Pedagógica.

Ainda pensando em gerir a escola com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, em fevereiro de 2005, iniciou-se o processo de construção da Associação de Pais e Mestres (APEMEM) da escola, cujo Alvará e Estatuto se deu em outubro de 2006. A eleição de seus membros ocorre a cada dois anos, e conta com representação de pais, professores e funcionários, além da equipe diretiva da escola. Mensalmente, reúnem-se para planejar e avaliar ações para a qualificação da proposta pedagógica, buscando soluções e recursos para isto.

Atualmente, esta instituição que já tem 22 anos de existência conta com uma média de 80 crianças divididas em cinco turmas (Faixas Etárias 1, 2 e 3 em turno integral, Faixa Etária 4 e 5 em meio período). Esta demanda por vagas é crescente, uma vez que a migração de famílias para o bairro aumentou consideravelmente, e,

também, pela universalização deste atendimento que é uma das metas previstas no Plano Nacional de Educação (2014) a ser cumprida neste ano de 2016.

A escola conta hoje com catorze professores, cinco funcionárias e duas estagiárias de apoio à inclusão. A comunidade na qual a escola está inserida é, em geral, de baixa renda, com muitas famílias em situação séria de vulnerabilidade social. O grande número de escolas, muito próximas umas às outras, é uma característica do bairro, devido à história do setor coureiro-calçadista, que era muito forte na região. Na época, atraiu um grande número de famílias para esse lugar; com a queda desse setor, muitas foram embora, procurando novas oportunidades, e ao se deparar com o desemprego, acabavam voltando, apropriando-se de terras, criando espaços de invasão sem a oferta de infraestrutura adequada pelo poder público. Hoje, é considerado um dos bairros mais violentos da cidade.

A proposta de analisar o Projeto Político-Pedagógico dessa escola vem ao encontro dos anseios da comunidade escolar em busca da consolidação de uma escrita que se faz necessária e urgente. A partir da análise da Legislação Nacional, da publicação “Práticas Cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) e teorias atuais, também se enfatizou a necessidade de rever o Projeto Político-Pedagógico (PPP) na íntegra.

Portanto, no decorrer desta pesquisa, que é um estudo de caso específico, optou-se também pela análise documental, uma vez que a revisão e sistematização de documentos serão constantes no decorrer da investigação. Considero que a devolutiva desta pesquisa também irá contribuir com a equipe pedagógica desta escola que está em processo de revisão do PPP.

Além disto, o afastamento e a produção de um olhar para os diferentes lugares que ocupo, sendo professora e coordenadora pedagógica, fazem-se necessários para realizar uma reflexão e análise pertinente.

Assim, após descrever minha trajetória docente e contextualizar a historicidade da Escola de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada, torna-se necessário ampliar o olhar e conhecer um pouco da origem do currículo para, a partir deste lugar, analisar o PPP e verificar como se apresentam as especificidades da educação dos bebês na literatura e na legislação.

O presente trabalho foi organizado em capítulos, sendo que, no presente, trato sobre a minha trajetória enquanto professora e coordenadora, bem como procuro apresentar o contexto da escola pesquisada. No segundo capítulo, é feita

uma abordagem referente à Fundamentação Teórica sobre Educação Infantil e Currículo, as Práticas Cotidianas com os bebês. No capítulo seguinte, descrevo a metodologia de pesquisa utilizada no decorrer da investigação. No capítulo 4 apresento a análise dos dados coletados e as considerações pertinentes ao Projeto Político-Pedagógico. O último capítulo trata das considerações finais deste estudo.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS E TEÓRICOS: A IDEIA DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS

O pensamento curricular no Brasil teve início a partir do século XX; os conteúdos escolares tinham uma forte ligação com a concepção jesuítica do período colonial. Este currículo ficou até a metade do século XX. A creche nesse momento da história brasileira passa a ser sinônimo de conquistas das lutas que foram encabeçadas pelos movimentos populares e feministas. Aliado ao movimento feminista, a luta por creches teve como uma das referências a pesquisadora e feminista Fúlvia Rosemberg (2006), que entre reflexões éticas, políticas e conceituais sobre o feminismo foi uma das grandes defensoras de uma educação infantil de qualidade e do direito à creche. O direito das crianças de serem cuidadas e educadas em creches trouxe à tona a diferença entre as ideias assistenciais e educacionais. Antes da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a ideia assistencial trazia consigo tudo aquilo que havia de negativo nos ambientes de Educação Infantil, e a ideia da implantação e reestruturação para um ambiente educacional transformaria esta realidade para algo positivo. A escola de Educação Infantil assume uma responsabilidade muito grande para a reconstrução social, política e moral. Mas se sabe que nem sempre a mudança de pensamento e de ação significa melhoria. De acordo com Bujes:

Este percurso (esta história), por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância. Para entendermos isto, basta perguntar aos nossos pais ou aos nossos avós como eram tratados em sua infância meninas/meninos, que tipo de educação elas/eles receberam, quem era a/o responsável imediata/o pela sua educação. Suas respostas vão demonstrar, quase certeza, como variam de época para época, nossas maneiras de encarar os fenômenos sociais, como a educação e os sujeitos sociais, como as crianças. Quero lembrar também que, pelo fato de mudarem, tanto a maneira de considerar os fenômenos (a educação, por exemplo) quando os sujeitos (as crianças, neste caso), isto não quer dizer que tal mudança represente sempre progresso, melhoria, aperfeiçoamento, como fomos acostumados a pensar. (In: CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 13-14).

Na página institucional do Ministério da Educação há um breve histórico que resgata um pouco desta trajetória, explicitando que até 1953, a Organização Federal instituiu um único ministério que unia as áreas da Educação e Saúde o que justificava este olhar assistencial para as crianças bem pequenas. Com a autonomia

dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC (BRASIL, 2016).

Ao mesmo tempo, ao mencionar a legislação é possível considerar que:

Assegurar na letra da lei qualquer direito ou dever não significa que sua efetividade realizou-se ou realizará; no entanto, trata-se de um passo importante para que a sociedade faça avançar sempre mais suas lutas e conquistas de afirmação da educação como direito básico e fundamental (SILVA, 2011, p. 230).

A partir de muitos pedidos pela ampliação de creches e pré-escolas, vislumbrou-se a Constituição de 1988 fomentando-se esta demanda em que cada vez mais a mulher está no mercado de trabalho. Sendo assim, o conceito de Educação Infantil como direito social é relativamente recente à realidade educacional brasileira, pois as crianças de 0 a 6 anos adquiriram este direito de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade, tornando-se um marco entre o trabalho assistencialista e uma nova perspectiva de atuação dos profissionais da Educação Infantil, o que levou a um desencadeamento de novas necessidades e práticas nessa etapa de ensino.

Segundo Cerisara:

Tendo como base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creche e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objetivo de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contemplados com vagas em creches e pré-escolas públicas. A autora destaca também um outro fator importante, o direito de toda criança à educação infantil, ou seja, independente das mães trabalharem ou ganharem baixos salários a criança tem direito a ter acesso a creches e pré-escolas. (CERISARA, 2002, p. 331).

Em 1996, a LDB trouxe então diversas mudanças às leis anteriores, incluindo a Educação Infantil (creches e pré-escola) como uma etapa da educação básica agora institucionalizada e voltada às crianças, sob a perspectiva de educar e cuidar. A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico desta lei.

Com esta transição entre a área da saúde e da educação, as exigências acerca dos profissionais também mudaram. Se antes as cuidadoras não tinham a

obrigatoriedade de uma formação voltada à educação de crianças tão pequenas, após a LDB (BRASIL, 1996) é uma exigência, que ao longo dos anos foi crescendo, passando de ensino fundamental incompleto ao curso de licenciatura em Pedagogia.

A partir da LDB (BRASIL, 1996) houve uma preocupação com a inserção da criança na escola de educação infantil, conforme os artigos que seguem:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

É possível afirmar que o estudo no campo da Educação Infantil sobre o currículo é um tema recente, em especial quando, principalmente, se refere a crianças bem pequenas. Currículo, em alguns casos, ainda remete à ideia de disciplina e/ou conteúdos, porém, na Educação Infantil se tem outra visão; considera-se que a criança precisa de uma intencionalidade pedagógica, pois o cuidar e o educar são práticas indissociáveis. As ações do professor precisam considerar o respeito e a sensibilidade, pois os momentos de cuidado também são o currículo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e isto porque, através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. Infantil. (BRASIL, 1998, p. 21).

O RCNEI (1998) foi publicado em três volumes, modificando a estrutura e debate que estavam sendo feitos até o aquele momento em relação ao currículo; contudo, recebeu muitas críticas e, por este motivo, o MEC e o CNE começaram a redigir em paralelo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs – 1999).

Essas diretrizes vieram com outro teor, o de reafirmar a pluralidade de uma

proposta pedagógica e curricular, isto é, com um olhar voltado à construção coletiva da proposta pedagógica possibilitando autonomia às instituições. Por esse motivo, houve uma mobilização maior na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, sendo essas mandatárias na questão da elaboração de um currículo.

Com as DCNEIs (1999), as escolas de Educação Infantil passaram a ter mais autonomia quanto à elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do PPP. Nas Diretrizes Curriculares já aparece o cuidar e o educar como princípio para elaboração da proposta pedagógica, sendo importante salientar que nas DCNEIs (1999), o RCNEI (1998) não foi mencionado¹, dada a constituição de sua estrutura e concepção.

Dessa forma, atitudes responsáveis, baseadas na ética, são essenciais por parte do profissional de educação, constituindo uma prática pedagógica associada a princípios éticos, estéticos, políticos, sociais e culturais (BRASIL, 2009). Por acreditar que a criança é um ser histórico e social, o currículo deve garantir diferentes experiências, e estas devem ser pesquisadas, refletidas e planejadas, pois é a partir destas práticas que o currículo vai se apresentando e se constituindo.

Assim é possível dizer que, entre os anos de 1988 a 2009, as pesquisas e os estudos na área de Educação Infantil têm avançado muito, propondo complexos desafios. Nesse contexto, veio a necessidade de atualizar e reestruturar o Parecer Nº: CEB 022/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Nesse sentido, foi proposto o Projeto de Cooperação Técnica entre Ministérios de Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil, que foi desenvolvido entre os anos de 2008 e 2009. O projeto desenvolveu uma consulta a vários segmentos sociais, movimentos, pesquisadores e professores com o objetivo de discutir e conhecer a concepção de currículo para as crianças bem pequenas. Os relatórios de pesquisa bem como seus resultados foram documentos base para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998).

Segundo Flores e Albuquerque, a intenção do documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil” (2009) foi:

¹ Kramer (2002, p. 70) lembra que o RCNEI foi “alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, [pelas] formas de implementação”.

[...] de elaborar subsídios para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade e a expansão da Educação Infantil no Brasil, tendo como foco a elaboração de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil. (FLORES; ALBURQUERQUE, 2015, p. 17).

Segundo o documento do MEC, “Práticas Cotidianas na Educação Infantil”:

O resultado da construção desse diálogo – entre ministérios da Educação, universalidades, secretarias municipais e estaduais de educação e organizações da sociedade civil – indica um caminho e também pode auxiliar a compreender a complexidade da sociedade brasileira e o imenso desafio político do Estado - sistemas federal, estadual e municipal – tanto para expandir as redes públicas de educação infantil, quanto para garantir políticas educacionais positivas sustentadas na interlocução entre diferentes atores sociais, portanto, o contexto histórico em que vivemos exige que Ministérios da Educação aponte caminhos para atender as inúmeras demandas da sociedade. (BRASIL, 2009, p. 07).

De acordo com esse documento (2009), a escuta de vários autores sociais aponta para um caminho de políticas educacionais que contemplem a diversidade e as especificidades que se apresentam em nosso entorno. Sendo assim, Brasil (2009) considera que este é um grande desafio para os sistemas de ensino que ofertam a Educação Infantil.

Em 17 de dezembro de 2009, houve a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Com essas novas Diretrizes, a Resolução CNE/CEB nº 01/1999 foi revogada. Em poucas palavras é possível perceber a diferença entre a DCNEI (1999) que apresentava a concepção de currículo, e após dez anos as DCNEIs (2009) quando as instituições passaram a ter um norte para elaboração do currículo, além de apresentar a concepção de currículo, de criança e de Educação Infantil de forma mais clara, considerando as experiências e saberes das crianças. Assim segue o artigo 3º da CNE/CEB nº 5/2009, que afirma:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEIs, 2009, art. 3º).

O reconhecimento da criança a partir de seu nascimento, como protagonista, centro do processo educativo e do planejamento curricular, é reforçado no artigo 4º das DCNEIs (2009) que afirma que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEIs, 2009, art. 4º).

As DCNEIs (2009) são compostas por treze artigos e eles apontam que as instituições devem cumprir e garantir a função social. O trabalho educativo precisa estar pautado na intencionalidade pedagógica, através de ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas. As instituições precisam assegurar acesso ao conhecimento proporcionando às crianças práticas pedagógicas bem estruturadas e articuladas. As brincadeiras e as interações devem estar no centro do processo de aprendizagem, proporcionando diferentes experiências e socialização.

A legislação aponta que o trabalho pedagógico precisa ser avaliado constantemente para garantir a qualidade do processo de escrita relatando e documentando o desenvolvimento da criança. Sendo assim é fundamental o acompanhamento processual, a fim de observar as necessidades e desejos expressos pelas crianças.

As DCNEIs (2009) abordam diversas possibilidades dando flexibilidade na estruturação do currículo e consideram as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica” como norteadoras do trabalho desenvolvido nas instituições. Para que essas propostas sejam desenvolvidas, as crianças precisam estar em um espaço acolhedor, em que possam desenvolver suas potencialidades sendo educadas e cuidadas.

A partir das DCNEIs (2009), os profissionais que atuam com a educação infantil precisam de formação para planejar e desenvolver um trabalho com foco no desenvolvimento integral de cada criança. Tendo como base o conhecimento do desenvolvimento infantil, propondo espaços e materiais adequados para as experiências e aprendizagens das crianças.

As DCNEIs estão articuladas com o Parecer do CNE/CEB nº 7/2010 para a Educação Básica que define a educação básica como um conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades; e no Art. 29 a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens tornando imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente da Educação Infantil

com o Ensino Fundamental, dos anos iniciais com os anos finais, do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. Além disso, consta no § 1º que o reconhecimento do que as crianças já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças. (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, as DCNEIs (2009) apresentam os eixos norteadores para educação infantil sendo que, a educação e os aprendizados devem ser essencialmente prazerosos e lúdicos fundamentados nas interações e brincadeiras que propõe um currículo para as crianças de 0 a 6 anos, para que se desenvolvam integralmente nos seus primeiros anos de vida. E este processo pode ser fundamental para dar continuidade às aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, CNE. Parecer 20, 2009, p. 6)

Pensando na elaboração de currículo na instituição é necessário criar ações para viabilizar processo, oportunizando um espaço de socialização das expectativas, dúvidas, angústias e desejos causados pelos desafios diante do novo por parte de todos os envolvidos. Conforme Bondioli e Savio:

[...] a qualidade de uma instituição não é tanto um “dado de fato” - uma certa relação numérica adultos-crianças, tantos metros quadrados de jardim transplantado, cursos de inglês e informática - mas um processo, contínuo e recorrente, de envolvimento (das educadoras, das coordenadoras, das famílias, dos administradores) na definição dos objetivos de qualidade, na avaliação dos resultados, no processo de melhoramento, na construção da identidade de uma instituição. (BONDIOLI; SAVIO, 2012, p. 33).

A criança está em constante desenvolvimento e aprendizado, a partir do nascimento estabelecendo relações com os adultos e outras crianças, deve ser respeitada por sua curiosidade, espontaneidade de pensamento, riqueza de conhecimentos. Visando que estamos inseridos num contexto de desenvolvimento

sócio-histórico, em que não só a criança se desenvolve, mas todos os que estão ao seu redor, vale ressaltar que todos nós temos uma imensurável capacidade adaptativa aos mais variados meios físicos e sociais. Sendo assim o professor precisa ser sensível e flexível quanto a sua prática pedagógica, considerando que a criança aprende através da vivência, do toque, da afeição, do gosto, enfim, de todas as sensações que o lhe permitem sentir. Somente através do conjunto de experiências é que uma criança vai adquirindo diferentes aprendizados.

Ao pensar o currículo o professor assume um papel importante, pois precisará mostrar através das práticas pedagógicas a metodologia adotada, suas concepções de infância/criança, crenças, valores e a intencionalidade frente à proposta pedagógica. O currículo em ação nas instituições vem de uma elaboração em conjunto, cabendo a todos pensar e refletir sobre sua execução na prática junto às crianças, assim poderá avaliar o que funciona ou não. Cabe ressaltar o quanto é importante ter professores com formação, participativos, engajados, comprometidos e preocupados com as crianças. Essa postura mostra que a escola de educação infantil é composta por um conjunto de práticas aonde existe de fato integração entre o cuidar e educar.

As crianças são protagonistas do trabalho realizado na educação infantil e são elas que proporcionam a visibilidade da proposta de currículo, pois vivem, convivem, exploram e se constituem como “sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo” (BUJES in CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 17).

Trabalhar trazendo a ludicidade na proposta pedagógica só amplia a visão de mundo e de si mesmas. Para crianças da educação infantil os espaços, as atividades, os desafios, a convivência em grupo, a exploração de diferentes materiais, só vem para acrescentar. O olhar do professor enquanto mediador é extremamente importante, pois a aquisição da autonomia só será possível se a prática for dotada de sentidos e significados. A criança enquanto sujeito autônomo e independente terá que desenvolver habilidades para realizar as tarefas do dia a dia, assim como, criar hábitos e atitudes no que diz respeito a sua higiene e cuidados com seu próprio corpo.

A escola é dotada de responsabilidades e para que tudo flua e haja a possibilidade de realizar um trabalho desafiador com diferentes propostas de atividades, se faz necessária a parceria entre famílias, professores, crianças,

funcionários e comunidade escolar, pois só assim, numa ação conjunta será possível consolidar uma pedagogia voltada para infância.

2.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REVISÃO TEÓRICA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem se apresentado como objeto de estudos em diferentes instituições, pois sua elaboração é garantida através de uma legislação em âmbito nacional, estadual e municipal. Sendo assim, a legislação vigente garante o ato democrático na construção do PPP, mas para ir em frente e alcançar os objetivos propostos é necessário ter a atitude de fazer valer o direito à participação, garantido e legitimando o exercício de cidadania.

Essa construção coletiva onde todas as pessoas envolvidas na escola tenham o direito de serem ouvidas foi garantido a partir da Carta Magna de 1988, em seu Artigo 206, Parágrafo VI, que enfatiza a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação.

A Constituição Federal, aludida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) enfatiza a gestão democrática, ao garantir autonomia para elaborar a sua proposta pedagógica, incumbindo todos a pensar e discutir a estruturação do PPP. Esta concepção deve permear a Proposta Pedagógica das instituições considerando o PPP como um processo permanente de discussão.

A LDB nos aponta caminhos para envolver as instituições educativas na criação, elaboração e implantação do seu Projeto Político-Pedagógico. Esse projeto vem para dar a direção às ações da escola, deixando de ser um espaço somente de cuidado, passando para o desafio de desenvolver uma prática pedagógica coerente com os novos tempos e as necessidades das crianças.

A LDB aponta o Projeto Político-Pedagógico como um documento e afirma que é papel da escola, na figura de seus profissionais, garantir que o PPP esteja presente nas práticas cotidianas e sempre articulado com a comunidade escolar. Isto é assegurado nos artigos que seguem:

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

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

[...]

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica

Art. 13 – os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino

[...]

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

[...]

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Segundo o que consta na legislação vigente, Veiga (1995) afirma que a elaboração do PPP deve ser feita no coletivo para apontar avanços na qualidade do trabalho realizado na escola, levando em consideração as crianças e o meio no qual estão inseridas. A escola e seus pares precisam refletir e dialogar em relação à proposta pedagógica, buscando consolidar sua história e também dar novos ares ao reafirmar e/ou questionar as concepções pedagógicas.

Para Kramer:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (KRAMER, 1997, p. 19).

Segundo Veiga (1995), a Legislação não aborda a palavra político na nomenclatura do documento. Porém, ser Político e Pedagógico tem um significado muito grande por ser considerado um processo coletivo permanente de reflexão e discussão dos anseios da escola. O Projeto Político-Pedagógico traça uma trajetória, aponta uma direção mostrando a intencionalidade nas ações através de uma construção definida no coletivo, trazendo a ideia de que todos os envolvidos no cenário escolar são responsáveis por uma educação de qualidade, assim como pela gestão democrática destes espaços, a reflexão que se coloca nos instiga a expor um posicionamento, uma opinião, um conceito que nos tira da neutralidade, por isso é possível afirmar que o PPP da escola é de caráter “[...] político por estar intimamente

articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população” (VEIGA, 1995, p. 13), assim como é pedagógico, pois “[...] reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, [...]no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p. 13).

Este é um documento que retrata ou deve retratar as especificidades da instituição. Através de uma vivência democrática necessária para o exercício da cidadania. O PPP quando elaborado de forma democrática, tende a organizar e enriquecer o trabalho pedagógico, pois é ele que propicia visibilidade, fortalece o grupo, rompendo com o que chamamos de trabalho individualizado ou fragmentado. Segundo Resende:

A ausência da construção coletiva dessa identidade redundando em que as escolas não escolham, não arbitrem sobre seus fazer, porque apenas “engavetam” projetos que são de pessoas anônimas e para uma instituição imaginária. Por essa razão muitas escolas usam máscaras, possuem falsas identidades, apresentam-se como abertas aos novos conhecimentos, mas agem como fontes de manutenção da verdade, cerceando tantas outras verdades. Escolas assim não conseguem que seus integrantes se identifiquem institucionalmente, de forma que jamais chegarão à compreensão da cultura do grupo ao qual fazem parte. (RESENDE, 2001, p. 91).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento norteador da escola e que requer um olhar contínuo, pois as informações chegam de maneira muito rápida, novos teóricos, novas perspectivas, novas políticas públicas. Este é um documento que afirma a intencionalidade da escola e que organiza o trabalho pedagógico garantindo que o currículo seja efetivado nas práticas que se apresentam. É ter autonomia na estruturação do PPP, fazendo ruptura aos moldes da burguesia que ao longo da história demonstraram grande poder de persuasão diante as decisões da comunidade, isto é, precisamos continuar lutando por direitos iguais principalmente no que se refere a uma educação de qualidade.

Acredita-se que o político e o pedagógico juntos, indicam um processo contínuo de reflexão sobre as situações que permeiam o cotidiano da escola que muitas vezes se apresentam como problemas a serem pensados, analisados e discutidos. Colocar em pauta as fragilidades da escola significa tentar encontrar meios para efetivação constitutiva, nos remete a pensar que para haver mudança todos precisam estar envolvidos, ou seja, toda comunidade escolar, para que de fato

possamos ter um documento com um olhar pleno para o desenvolvimento da criança. Veiga e Resende apontam que “A reflexão sobre o trabalho pedagógico, descrevendo-o, problematizando-o, analisando os componentes ideológicos que o sustentam, vai configurando uma matriz teórica que permitirá a participação de toda a comunidade escolar em sua concretização”. (VEIGA; RESENDE, 1998, p. 25).

Além de o PPP apontar a organização do trabalho pedagógico e nortear a proposta de currículo da escola, ele também deve contemplar todo o contexto social, procurando preservar a visão de sociedade e os anseios culturais da comunidade na qual esteja inserido.

O Projeto Político-Pedagógico é uma forma de alimentar sonhos, projetar um futuro, principalmente no momento em que se traçam metas. Pode-se dizer que é uma parte da vida da instituição e que é, sem dúvida, uma proposta para se continuar aprendendo e melhorando a cada período em que é revisitado. Concordando com Veiga e Resende (1998, p. 31): “Precisamos reconstruir a utopia [...]” e acrescentaria diariamente. O PPP aponta um caminho, nele podemos ver o passado e projetar um futuro. Sendo assim, nos permite compartilhar decisões, ser autônomos e a fazer nossa própria história. Ao mesmo tempo, apresentar um senso crítico, a fim de sinalizar as deficiências para, a partir de várias reflexões, retratar a realidade apresentada. Este é um trabalho de cidadania que propicia a construção de novas relações sociais ampliando a escola como espaço público de decisão capaz de alterar e ressignificar as práticas pedagógicas e assim impulsionar a tão sonhada escola de qualidade.

Veiga (1995, p. 12) ainda reforça esta ideia quando coloca que: “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”. Sabemos que as mudanças na educação dependem fundamentalmente da vontade, e empenho de todos profissionais da escola, família e comunidade e que estes devem estar juntos, envolvidos e sentindo-se responsáveis pela construção dessa história. Nogueira afirma que:

É crescente o número de estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros que integram a seus projetos político-pedagógicos iniciativas que abrem aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento das escolas. (NOGUEIRA, 2006, p. 157).

A construção do PPP é uma oportunidade de consolidar a participação efetiva das famílias e da comunidade escolar que durante muito tempo ficou alheia a tudo que estava acontecendo na escola. Esta participação que agora se consolida em forma de registro, em um documento, só vem a reforçar mais uma vez o que está citado na Constituição Federal e na LDB. A partir das palavras de Nogueira:

Tudo isso significa, por um lado, que as famílias estão desejosas de participar ativamente da vida escolar dos filhos, e que começam a enxergar essa participação como um direito democrático. Por outro, significa também que a contrapartida do Estado vem se dando no sentido de incentivar tal envolvimento e de criar mecanismos para que ele se viabilize. (NOGUEIRA, 2006, p. 157).

Com essa trajetória é possível dizer que ao proporcionar e garantir a participação das famílias no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico teremos a certeza que estamos agregando novos olhares sobre a prática, reforçando os processos pedagógicos, as definições de currículo e também da gestão de recursos, pautando os rumos que se pretende à educação que, de uma forma ou de outra, refletirá na sociedade tendo o Projeto Político-Pedagógico como pano de fundo. Desta forma, para Veiga:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 1995, p. 18).

Embora as escolas caminhem a passos largos em busca de uma efetiva autonomia, ainda há uma dependência muito grande das instâncias superiores, de acordo com suas mantenedoras. Esta dependência é necessária no sentido de que, dentro de um sistema de ensino, haja normativas comuns para todas as instituições, mas, ao mesmo tempo, devem garantir as particularidades de cada uma delas. Isso se dá através da autonomia no momento de escrita do PPP, entre outras ações. Quando a gestão democrática é de fato colocada em prática, a grande questão que se coloca é a escuta para que os anseios da maioria sejam considerados, o que não quer dizer que todos serão acatados. Esta é a visão que deve partir das instâncias

superiores para que reflita de fato, no dia a dia da escola, dentro do currículo pensado e expresso no Projeto Político-Pedagógico.

Um sistema educacional estruturado deve manter uma estreita relação com as escolas, mas, por outro lado, sabe-se que a realidade ainda apresenta regimentos outorgados, restrições e regras que influenciam diretamente o trabalho e dificultam o exercício pleno desta autonomia. Porém, é um processo, e que, em alguns casos, já notamos avanços, principalmente em relação à mobilização das comunidades escolares.

Pensar a educação é uma tarefa que exige compromisso e muita responsabilidade por parte de toda a comunidade escolar. A escola deve ser um espaço democrático onde muitos saberes e conhecimentos precisam ser transformados em possibilidades. Sempre reforçando que o ato precípua deve ser o desenvolvimento integral das crianças, para que tenham a liberdade de pensar, refletir, analisar e agir criticamente, sendo sujeitos do saber e do fazer.

2.2 PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2009) E O CURRÍCULO PARA BEBÊS

Como já visto, o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares, divulgado pelo Ministério da Educação, produzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul através do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2009) e supervisionado pela consultora Maria Carmen Silveira Barbosa (BRASIL, 2009), trata sobre a escola de educação infantil nos contextos contemporâneos, dos autores da escola da infância, da pedagogia como prática teórica, dos princípios educativos para a educação infantil, de uma responsabilidade e privilégio da docência na educação infantil, bem como do currículo que pode emergir do diálogo entre crianças, famílias e docentes. Todos estes temas fundamentais para pensar o currículo para os bebês.

O documento inicia com uma abordagem sobre a sociedade em transformação, isso é, um comparativo de como eram as coisas; tudo acontecia de forma lenta e gradativa passando de geração para geração. A partir do século XX, com o avanço das tecnologias alterações começaram a ser feitas nos mais diversos campos da vida, ou seja, essas influências foram alterando o comportamento

humano, refletindo também na educação. (BRASIL, 2009).

As creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 6 anos de idade por meio de profissionais com formação específica, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim a função de meramente assistencialista, embora que as crianças necessitem que sejam assistidas e que nosso olhar esteja voltado as necessidades básicas de todas as crianças. O documento citado afirma que:

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país (BRASIL, 2009, p. 8).

É possível perceber a preocupação deste documento (BRASIL, 2009) em abordar um currículo para bebês, mesmo que hoje, encontramos diferentes teóricos que falam sobre bebês, a (in) visibilidade do currículo para as crianças do berçário ainda ocorre em escolas de educação infantil. A concepção de infância está indo ao encontro de novos olhares em relação à educação de crianças bem pequenas. A educação infantil no ponto de vista desta nova modalidade tem por objetivo desmistificar o conceito de que nela apenas se deve “cuidar” da criança. Sob essa perspectiva cabe às instituições educacionais criar estratégias educativas, através de seu planejamento e do Projeto Político-Pedagógico, para atender coletivamente a demanda, não se esquecendo das especificidades, das crianças e as famílias que estão matriculadas nas instituições educacionais.

As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro (BRASIL, 2009, p. 23).

De acordo com Fochi (2015), ao professor cabe organizar o tempo e espaço de brincar, de tomar banho, de se alimentar, de dormir, etc. das crianças, isto é, organizar sua prática pedagógica e reorganizar diariamente sem perder o foco em olhar para o tempo e necessidades da criança. Desta forma, está proporcionando o

desenvolvimento integral das crianças que lhe são confiadas, pois através dessas vivências está assegurada a experimentar diferentes aprendizagens e a socialização desse bebê com o mundo em que está inserido.

Sendo assim, pode-se dizer que os bebês não são passivos: eles interagem com os adultos e o meio ambiente (escolas), porém, não tem a compreensão da lógica adulta, mas através de suas brincadeiras, seus gestos, modos de falar, de comer, de andar, de explorar os materiais... apropriam-se não somente do seu corpo bem como das culturas e tradições que vão surgindo ao seu redor. Dialogicamente falando, as interações do ser humano com a sociedade favorecem a aprendizagem. O documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil afirma que:

Apesar de geralmente ser enfatizada apenas sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispondo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo. O longo tempo que necessitam para seu crescimento possibilita que, a partir de circunstâncias favoráveis e exitosas, possam conquistar sua independência na simultaneidade em que vão gradualmente exercendo sua autonomia. (BRASIL, 2009, p. 23).

É importante ressaltar que as crianças na educação infantil, recebem um olhar que as identifica e valoriza como seres concretos, sua interação com outras crianças lhes garante o verdadeiro significado da infância, mesmo possuindo características que as diferenciam umas das outras. Todas elas estão ali e necessitam da presença do outro, do afeto e confiança de seus pares. O lúdico nesta fase estabelece a relação social com a infância. A cultura da infância se constrói e se explicita num espaço que é socialmente construído. Brasil (2009), retrata o que muitas vezes ocorre no cotidiano do berçário através da seguinte citação:

As características dos bebês exigem que o dia-a-dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo. Enquanto duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê em seus livros-brinquedos e outro bebê precisa ser trocado. Toda essa diversidade, em uma situação de dependência, exige atenção permanente do adulto à segurança das crianças, através de um conjunto de fatores ambientais e relacionais, para efetivamente dar conta das suas singularidades. A criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de situações didáticas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exige preparo, conhecimento e disponibilidade das professoras (BRASIL 2009, p. 30).

As crianças precisam ser olhadas não só na sua aparente unidade, mas

também na sua diversidade. As crianças não formam um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma certa fase da vida, mas também como conjunto social com atributos que as diferenciam dos adultos. Esse lugar cultural é continuamente reelaborado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto.

Com o passar dos anos as propostas pedagógicas passam por momentos de questionamentos, reflexões e reelaboração das suas práticas. Assim o planejamento precisa ser mais abrangente, articulando com a educação e o cuidado. Podemos dizer que a ação pedagógica é um ato educacional com intencionalidade; e é esta intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente.

As práticas pedagógicas são diversas e envolventes. Elas podem ser simples brincadeiras mas por trás estão desenvolvendo hábitos, propiciando conhecimentos de si e do mundo, experimentando diversas linguagens, relacionando-se com pares, conhecendo novos grupos e contextos, entre outros. Vale ressaltar que essas práticas pedagógicas não tem o objetivo de promoção ou classificação no que diz respeito à avaliação.

A Escola de Educação Infantil proporciona o contato com diferentes pessoas e vivências diversificadas em um mesmo local planejado e agradável que instiga explorar a curiosidade. Para tal, é importante que os adultos envolvidos neste processo transmitam confiança uns aos outros, compartilhem ideias, tomem decisões, valorizando o respeito e a interação das crianças. A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – deve ser preservada.

É necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, uma forma de racionalização ou de tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana.

O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se, de acordo com Barbosa (2006), a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o lugar onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação.

De acordo com Horn e Fochi:

Se o espaço tem a intencionalidade de que crianças e adultos transitem livremente, tenham distintos materiais a disposição, e principalmente, um tempo que garanta a execução de suas próprias atividades, é possível refletir sobre novas maneiras de organizar o grupo, e ao mesmo tempo, pensar sobre as formas como são proporcionados os encontros. (HORN; FOCHI, 2012).

Para que este espaço funcione adequadamente ele deve proporcionar, confiança, relacionamentos e aprendizagens. Através destes espaços a professora de educação infantil observa as ações de suas crianças, passa a conhecê-las melhor e busca a melhor maneira em ajudar essa criança a desenvolver seu potencial.

Embora, sempre envolvida em sua rotina, a professora geralmente está próxima da criança. Através do olhar e da voz, ela demonstra seu interesse pelas peculiaridades e singularidades de cada um que está sob sua responsabilidade. Isso lhe possibilita avaliar como se relacionam no grupo e também a evolução de suas aprendizagens. Realizar uma observação pedagógica é poder observar atentamente um grupo, as suas relações, suas criações, suas culturas, realizando registros que possam gerar reflexão ao serem retomados individualmente ou de maneira coletiva. De acordo com Ischkanian:

Os registros podem ser escritos, mas também podem incluir fotos, filmagens, desenhos. Há toda uma tecnologia, cada vez mais acessível, que fornece recursos para observações cada vez mais detalhadas e processuais das ações das crianças que podem participar registrando e documentando acontecimentos e eventos cotidianos. (ISCHKANIAN, 2013, p. 03).

Acompanhar este momento de inserção das primeiras aprendizagens das crianças no coletivo envolve considerar e aceitar as dificuldades vividas que cercam a experiência de aprender, os obstáculos que cada uma enfrenta em suas tentativas e esforços para ultrapassá-los e superá-los, os equívocos necessários e os inúteis, os medos e as alegrias espontâneos ante o espanto da novidade que é o desconhecido.

De acordo com o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil:

Assumir a ética da responsabilidade implica colocar-se em atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para o viver junto. Trata-se de comprometer-se com escolhas – prudentes, mas também apaixonadas – pelo que efetivamente importa para o significado da vida. Portanto, a proposta de uma pedagogia como expressão ética não supõe apenas respeitar o outro ou cumprir normas. A ética diz respeito aos atos de sugerir,

propor, analisar, assumir a complexidade dos processos de aprender as regras e avaliar a coerência delas. Não é só julgar, mas também qualificar e valorar esses julgamentos. Esse é o drama de todos os dias. (BRASIL, 2009).

Pode-se, enfim, dizer que ser professor na Educação Infantil garante o privilégio da responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas, o que é algo extraordinário.

2.3 A AÇÃO PEDAGÓGICA COM BEBÊS: VISÃO TEÓRICA E PRÁTICA

De acordo o que nos indica Richter e Barbosa (2014) no Brasil a educação de 0 a 3 anos era apresentada de acordo a três tendências curriculares:

- a) Listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento;
- b) Ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas;
- c) Ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças. (RICHTER; BARBOSA, 2014, p. 89).

Assim, Richter e Barbosa (2014) dialogam através dessa premissa que os bebês não eram reconhecidos como crianças ativas capazes de dialogar e interagir. Essas três modalidades revelam uma pedagogia autocêntrica, “higienistas” e escolarizada.

Com isso, a escola infantil precisou romper com atitudes que valorizavam apenas o cuidado, mesmo sabendo que a postura do adulto durante as práticas cotidianas, na dimensão do cuidado é fundamental como uma prática efetiva nas relações entre adultos e crianças. Ortiz e Carvalho exemplificam esta questão através do cuidado com o corpo na troca:

É recomendável que a criança seja trocada à medida da necessidade, evitando longos momentos de espera. A troca exige cuidados específicos e intimidade, é um momento especial em que a criança deve ser tratada com individualidade. Na sala de banho e troca deve-se evitar qualquer elemento, inclusive decorativos ou brinquedinhos, que desviem a atenção da atividade principal, que é a criança participar ativamente do cuidado com seu corpo e estabelecer vínculos com seu professor, olhando-o diretamente nos olhos, enquanto ele conversa com ela sobre o que está fazendo, em que partes do corpo do bebê está tocando ou brincando. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 75).

No entanto, de acordo com o documento Práticas Cotidianas na Educação

Infantil (2009), a escola juntamente de seus profissionais precisará elaborar ações conscientes e qualificadas para atingir o principal objetivo da Educação Infantil: cuidar e educar de forma indissociável no cotidiano da escola compondo o currículo da educação infantil.

Assim, Barbosa (2010) nos apresenta em seus estudos uma determinada postura em relação ao currículo, dizendo que “[...] não é evidente a importância de se ter uma proposta curricular como uma das políticas públicas de educação infantil [...]” (p. 1), isto é, “[...] ainda não é frequente o uso da palavra currículo”. (p. 2). Aponta que as instituições muitas vezes, optam por utilizar outros termos como: “[...] proposta político-pedagógica, orientação curricular, propostas pedagógicas, propostas curriculares, ou seja, expressões mais abrangentes”. (BARBOSA, 2010, p. 2).

Mesmo que ainda existam diferentes visões sobre currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e os estudos sobre o tema demonstram que está havendo maior valorização da educação infantil numa perspectiva que se distancia do modelo tradicional. Acreditava-se que as crianças aprendiam através de uma proposta centrada no adulto e nos conteúdos prefixados, indicando o ensino aprendizagem como a única forma de adquirir aprendizado. Segundo Barbosa e Richter

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responde adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Essa é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo. (BARBOSA; RICHTER, 2014, p. 84)

A preocupação que existe hoje em relação à escuta da criança demonstra que a postura do professor está mudando, trazendo novas formas de pensar o currículo baseando sua prática na observação da criança frente a diferentes experiências. Desde o berçário se faz necessário ter um ambiente rico, diversificado e estimulante, para que as crianças possam estabelecer suas primeiras relações com o faz de conta e as novas experiências.

Essa visão e estruturação de currículo tornaram-se possíveis após as

Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009) que têm apontado uma proposta de currículo baseado na brincadeira por meio das interações, incluindo abordagens que proporcionam o conhecimento de si e do outro produzindo cultura, por intermédio das múltiplas linguagens.

Barbosa apresenta a seguinte definição de currículo:

[...] currículo como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens.

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integridade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício do aluno” e reivindicam ações educativas voltadas para a interseção do lúdico e do cognitivo nas diferentes linguagens. (BARBOSA, 2010, p. 8).

Nesta proposta, aparecem novas concepções de currículo, onde os bebês sejam vistos como crianças ativas saindo de seu espaço da sala referência para ampliar suas vivências, interagindo nos diferentes contextos da escola na qual está inserido. Isto é, os bebês são protagonistas de suas aprendizagens, eles demonstram interesse, sentimentos e suas potencialidades através da interação com o outro. Fochi afirma que:

A escola de educação infantil, ao longo dos anos, vem representando diversas funções para sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem desta instituição um espaço de cuidado, socialização, de aprendizagem e de educação. Isso resulta no fato de que, nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade têm voltado sua atenção para as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva. (FOCHI, 2015, p. 31).

No berçário é comum ver o bebê interagindo com seus pares através de olhares, choro, toque, mostrando que participam, dialogam, aprendem e socializam, ou seja, as crianças estão inseridas em um contexto em que o adulto precisa olhar para o que acontece com elas tentando compreender os códigos linguísticos, as expressões, os movimentos, as ações, pois é através das múltiplas linguagens apresentadas pelo bebê que será possível compreender as relações que estabelecem com o outro.

No cotidiano do berçário, as propostas são elaboradas de acordo as características da faixa etária, considerando os interesses da turma, pois o currículo é aquele que é vivenciado com as crianças a partir de suas experiências e cultura.

Mantendo uma flexibilidade para que os bebês possam interagir com as demais crianças, observando sua individualidade e respeitando os diversos ritmos e tempo. Essa prática, em especial, permite uma educação inclusiva, em que todas as crianças tenham um espaço apropriado às suas necessidades.

Sendo assim, é importante frisar que existe uma grande relação entre experiência e aprendizado. Entretanto, ocorre a necessidade de fazer uma ruptura dos conteúdos prefixados, oportunizando novas pesquisas e buscando materiais relacionados à experiência. O professor, ao efetivar essa prática, poderá ser capaz de elaborar uma proposta que será iniciada pela criança, através da observação da situação que ela se encontra, percepção dos interesses, além de valorizar e potencializar o ambiente no qual está inserida. Quando se elimina o controle onde apenas o professor é conhecedor e se adota uma postura de troca, uma atitude colaborativa passa-se a propor desafios que possibilitam a investigação de conhecimentos e diferentes experimentações. Pode-se dizer que há uma possível relação entre experiência e aprendizagem, mas para que isso não ocorra no vazio, sem planejamento é necessário registrar as atividades conforme Gonzalez (2014, p. 50), “olhe, escute e sinta para obter respostas”.

Essas são atitudes que ocorrem por que o professor se empenha em desenvolver seu planejamento a partir das reflexões e estudos. Essas observações escritas e registradas, pelo professor, têm como finalidade acompanhar os bebês nas mais diferentes situações que ele apresenta no seu desenvolvimento. No final de cada semestre as famílias levam para casa estes apontamentos que o professor registra, em forma de relato do desenvolvimento. Para isso ocorrer com êxito acredita-se que o professor também precise de um tempo para desenvolver estas tarefas. Barbosa e Horn, referente a este aspecto, afirmam:

O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. Os conhecimentos que o professor adquire ao realizar os projetos não são os mesmos dos alunos na educação infantil, ou seja, são de ordem diferente. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 41).

No momento em que o profissional da educação infantil obtém essa visão de que as crianças veem de forma diferente que nós adultos, podemos dizer que deu um grande passo para uma possível transformação, pois demonstra o

comprometimento com o processo educacional. Hoje há uma procura pelo aperfeiçoamento, porém é nos encontros com as crianças, com seus responsáveis, famílias, comunidade escolar, formação continuada dentro e fora do ambiente escolar que será possível ampliar, mudar e enriquecer nossas práticas com foco nas experiências que lá são vividas pelos bebês.

As crianças, especialmente, os bebês, estão recebendo maior visibilidade, por acreditar que “[...] não se produza conhecimento sozinho numa pesquisa, mas sim na relação com o outro” (GOBBATO, 2010, p. 8). Os professores buscam a participação desses sujeitos sociais ativos e produtores de culturas, para que possam se desenvolver através de vivências educacionais e sociais.

Se permitir abrir ao novo, ao inesperado, almejando ampliar os estudos com bebês, é estar engajado em mostrar maior reconhecimento das potencialidades e especificidades dos bebês e maior qualidade nas relações educacionais e nos seus direitos, oportunizando seu desenvolvimento pleno e integral. Até porque, a pesquisa e a prática estão associadas às metodologias que irão ao encontro de permitir que os sujeitos se expressem e tenham suas identidades e vidas respeitadas buscando perceber o protagonismo de cada bebê

Pensando nessa necessidade, com foco nos bebês, há uma preocupação com o tempo, que tem assumido características distintas e complexas. Isto é, ao trabalhar com os bebês o currículo precisa estar bem articulado ao tempo dos bebês por ser diferente do tempo dos adultos. Não podemos esquecer que o tempo marca os valores culturais e sociais nos constituindo como sujeitos, ou seja, sujeitos históricos e de direitos que se desenvolvem nas interações e relações, socializam entre seus pares, exploram diferentes elementos da natureza (água, ar, sol, terra, folhas gravetos...), através das histórias elaboram o faz de conta, observam, fazem tentativas, constroem sentido ao ambiente que está ao seu redor, construindo cultura e sua identidade.

A construção do conhecimento acontece através das relações e interações onde se criam situações nas quais as crianças tenham que colaborar e cooperar com os colegas, exercitando o respeito com o meio que a cerca, seja ele físico, salas de referência, brinquedos, objetos, materiais, natureza, ou através das relações com professores, funcionários, colegas e familiares. As atividades sugerem muitas trocas, socializações e contatos físico/afetivos, bem como exploração de materiais diversificados que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico-

matemático, da sensibilidade, artes, psicomotricidade. Também é papel da escola proporcionar ambientes que proporcionem à criança a sensibilidade tátil, olfativa, gustativa, auditiva, visual, atuando este ambiente como mediador entre a criança e o conhecimento.

Ao disponibilizar material para os bebês, a intencionalidade do professor será carregada de complexidade, destacando que o aspecto mais relevante neste processo se dá quando a criança faz suas escolhas e modificações neste cenário. A criança em um ambiente coletivo negocia com o outro demonstrando suas necessidades, predileções e desgostos. A criança se recria no próprio ato, a ideia é de que a criança possa ir construindo seus conceitos a partir de suas vivências, pois o professor não é único provedor de conhecimento, tão pouco este vai apenas esperar reações da criança, sem ter consciência do papel relevante de um adulto nas intervenções ou simplesmente no olhar que transmite segurança.

Precisamos entender que os aprendizados estão entrelaçados nas incertezas, na dúvida, no desafio. Isso robustece a força do cotidiano, das coisas que acontecem diariamente, nas relações que as crianças estabelecem entre elas, com outras crianças, com outros adultos, com espaços, com os materiais, com o tempo, há uma dimensão ligada com o que acontece em casa, com o que acontece na escola, isso é um campo de possibilidades se instrumentalizando.

O bebê vai conseguindo sistematizar o conhecimento que está conectado com a sociedade, com as suas vivências. Para Salles e Garcia:

As crianças “chegantes” a esse mundo precisam adentrá-lo, inserir-se nele, constituindo-se progressivamente como sujeitos humanos, que partilham esses significados com os demais sujeitos de sua cultura (com os adultos ou com seus pares). Elas se mostram ávidas por explorar esse mundo, na perspectiva de conhecê-lo, dele se apropriarem e terem possibilidade de transformá-lo, ressignificando-o. (SALLES, GARCIA, 2012, p. 62).

Nessa perspectiva, este desenvolvimento cognitivo não está vinculado a uma lista de conteúdos decidida pelo adulto, pensando no que deverão aprender. Mas para que as aprendizagens sejam significativas, o professor precisa estar atendo observando, registrando e questionando todos os atos da criança, o que ela desenvolveu com o material disponibilizado e como ela foi capaz de explorar, ou não, o ambiente.

Pensando no currículo para Bebês o professor é o mediador que promove

oportunidades onde as crianças possam desenvolver capacidades: corporal, musical, plástica, matemática, oral, a criatividade, através de oportunidades para que a criança consiga comunicar-se com o mundo ao seu redor de maneira construtiva, receptiva e positiva. A “conversa” com os bebês é de fundamental importância, uma vez que serve como instrumento de troca, enriquecendo as possibilidades de comunicação entre todos.

Para aquisição de novos conhecimentos o ato de brincar é de extrema importância para a criança, pois ela assume diferentes papéis, faz uso de suas vivências, imita o que é conhecido a ela e com este faz de conta é capaz de se aproximar ou distanciar da realidade utilizando o jogo simbólico.

Para Faria e Salles:

[...] nesse processo de imitação e repetição, existe um movimento de reprodução interpretativa, isto é, elas não absorvem simplesmente o que vem de fora, por mera assimilação. Ao reproduzir aspectos da cultura dos adultos, as crianças produzem significados, culturas próprias, saberes e conhecimentos. (FARIA; SALLES, 2012, p. 63).

As experiências das crianças acontecem pelas ações lúdicas, que muitas vezes independem de palavras. As ações renovam e reafirmam o prazer, a alegria e o desejo pelo lúdico, possibilitando a construção de interação podendo ampliar seu conhecimento do mundo interior e exterior. O fato de tentar entender continuamente tem a exigência de dar valor e significado. Assim o professor vai se apropriando de sua prática e vai compreendendo o que ele faz, o que as crianças estão fazendo. O currículo se constitui através das ações no cotidiano, no dia a dia dos bebês. Através da escuta, do olhar e da observação, assim cabe ao professor ressignificar esse lugar que a criança ocupa. Ser criança é ter o direito e sentir prazer ao brincar e brincar com o outro. Nas interações e construções os bebês demonstram claramente que gostam e precisam de desafios.

No berçário geralmente se trabalha em pequenos grupos, as relações mais individualizadas permitem ao professor poder observar e qualificar seu olhar revendo quem são os bebês, sendo possível afirmar que a criança está inserida em um espaço social onde faz descobertas com outro e de si mesma, com isso ela está se subjetivando como sujeito. Para Tardos e Szantos-Feder:

Para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória para ela e para sua educadora, é necessário que haja dois fatores fundamentais: que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com seu desenvolvimento. (TARDOS; SZANTOS-FEDER, 2011, p. 44).

Meninos e meninas demonstram curiosidade e, para que possam desenvolver-se em sua plenitude, precisam de um ambiente seguro. Assim, existe um maior desafio ao professor que é planejar o dia a partir das necessidades do bebê. Considerando que são seres sociais dependentes, é de suma importância à reflexão e a investigação, com base nas diferenças, existentes entre todos. O berçário caracteriza-se pelas diversidades, diferentes histórias de vidas, e tipos de estruturação familiar. Esse caráter de diversidade, de experiência e contextos constitui nosso ambiente escolar e por essa razão o planejamento precisa ser estruturado para que acolha as necessidades dos bebês proporcionando novas vivências e desafios.

Uma das características mais fortes do bebê é a capacidade de brincar. O brincar no desenvolvimento infantil faz parte para aprender e dar sentido ao mundo que vive. E nada melhor para este bebê que poder ficar no chão podendo circular, se movimentar. Este espaço precisa ser acolhedor para o bebê e seguro o suficiente para que o adulto não precise intervir a todo o momento com palavra de negação: não sobe, não faz isso, não faz aquilo. É importante que nós adultos estejamos no campo visual e auditivo da criança, pois ela precisa sentir-se protegida com nossa presença, sem a interrompemos em suas novas experiências. Os desafios em sala estimulam a organização para executar uma ação que promovem a descoberta do seu corpo e suas limitações. Para Barbosa e Richter:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados. (BARBOSA; RICHTER, 2014, p. 92).

A criança adquire experiências brincando. Na sala referência do berçário é possível observar que há bebês que brincam sozinhos ou com um adulto. Parece num primeiro momento que as outras crianças, não lhe são tão importantes, significativas. Porém, com o passar do tempo, sente a necessidade de se aproximar, de construir, de se relacionar com o outro aprendendo a dividir espaço, trocar afetos

e constituir posturas perante situações de conflitos. Segundo Fochi:

A curiosidade por esse outro é o que impulsiona o bebê a descobrir seu entorno. O alcançar a que me refiro abrange uma tessitura de ações que esses autores expõem com termos distintos, mas que, de alguma forma, envolvem dimensão humana de tocar, olhar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar, interagir e estar com o outro. (FOCHI, 2015, p. 98).

Nas brincadeiras é que o bebê vai ativando o crescimento sadio e adquirindo conhecimento do seu corpo; desenvolvendo a criatividade, expandindo sua imaginação. Aprende os mecanismos da sociabilidade, desenvolvendo-se intelectualmente e expressando-se através de suas emoções e impulsos. É brincando que ensaia a vida e também satisfaz suas necessidades psicológicas fundamentais. Falar das experiências do brincar em sala de aula é encantador, nos desafia a criar, ver as diferentes formas que as crianças manifestam no brincar, desde situações de rotina ocorridas no berçário. Socializam momentos e se organizam muitas vezes, sem a intervenção dos adultos. Com o brincar desenvolve as atividades motoras, amplas e finas, sensoriais e sociais.

As crianças que vivem nesse espaço coletivo da escola precisam sentir-se seguras, acolhidas e únicas. Os bebês utilizam o próprio corpo para produzir sons, movimentos e socializam suas experiências. O gosto pelo brincar precisa ser preservado, pois a brincadeira não é apenas para divertir e sim, uma das principais maneiras de se descobrir, descobrir os outros e o mundo que a cerca.

Quando se diz que o berçário é um lugar rico de experiências, não tem como não mencionar sobre o acolhimento da criança ao novo ambiente. Assim se faz necessário pensar uma organização do ambiente para poder acolher os bebês com afetividade, organização espacial proporcionando a interação com as famílias e as atividades planejadas para estes momentos.

É preciso pensar com cuidado e atenção sobre a importância desse ambiente para bebês ou crianças pequenas, que deixam o espaço aconchegante da família para ingressar em um mundo desconhecido. A ansiedade e o medo provocados por essa mudança podem ser amenizados quando se respeita as necessidades das crianças, principalmente no momento da entrada na creche. (BRASIL, 2012, p.14).

Os espaços onde ficam os bebês precisam ser pensados proporcionando desafios, aprendizagens, aconchego, carinho, amor, segurança, isto é, um ambiente

fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento onde possam socializar e enriquecer. Este sair do aconchego familiar e frequentar outros espaços faz parte do mundo infantil, sendo importantes por proporcionar momentos de prazer, alegria e agradáveis sensações de bem-estar. Para Barbosa e Richter (2014, p. 92), “As características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo”. O lúdico, nesse momento de acolhimento e adaptação, é um rico instrumento de construção do conhecimento desde que o professor saiba e possa possibilitar ao bebê o ato de fazerem coisas.

Ortiz e Carvalho também retratam este tema:

No primeiro ano, o bebe constrói a identidade de “pertencer” a alguém; a criança precisa sentir que pertence a alguém e ela pertence aos pais. Aos poucos, com a ida para creche/escola ela vai se ligar a outros adultos. Daí a importância de ter vínculos estáveis e permanentes. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 90).

O processo de acolhimento geralmente inicia-se ou, pelo menos, deveria iniciar antes do ingresso da criança na escola, para poder conhecer a família, a história, o meio social, a identidade e peculiaridades da mesma, através de entrevista e reunião. Este primeiro contato se faz necessário para informar de forma clara, detalhada e organizada o funcionamento da escola, para que os pais e responsáveis possam compreender o trabalho realizado, sentindo-se confiantes e seguros em deixar seus filhos na instituição.

O novo, mesmo quando desejado e esperado, sempre causa estranhamento, surpresas, receios, por isso, a importância de proporcionar um ambiente acolhedor, seguro, alegre, instigador, organizado para oferecer diferentes experiências enriquecedoras e desafiadoras, favorecendo seu vínculo com os adultos e as outras crianças. As ações como: contato físico entre professor e criança, a conversa dizendo que seus pais irão buscá-la no final do dia, oferecendo objetos e brinquedos para a sua interação ao novo espaço. Acredita-se que desta forma, será possível uma adaptação tranquila, adequada e significativa.

Compreender a ação educativa é garantir que a criança contemple a diversidade, servindo para traduzir novas ideias do que seja trabalhar com diversas áreas do conhecimento, permitindo comunicar-se através de múltiplas formas, sejam elas através do desenvolvimento da autoestima, do respeito, valorizando o tempo e o espaço de cada bebê. Esta abordagem possui elementos indispensáveis no

processo da formação humana, auxiliando no desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como na integração ao ambiente social e familiar.

Para termos um norte de como se dá este conhecimento é necessário registrar as atividades e observações realizadas durante o período em que estamos com os bebês. Isso ocorre por que o professor se empenha em desenvolver seu planejamento a partir das reflexões e estudos. Essas observações escritas pelo professor têm como finalidade estar acompanhando os bebês nas mais diferentes situações que ele apresenta no seu desenvolvimento. No final de cada semestre as famílias levam para casa estes apontamentos que o professor registra, em forma de relato do desenvolvimento. Para isso ocorrer com êxito acredita-se que o professor também precise de um tempo para desenvolver estas tarefas. Nesse sentido, Barbosa e Horn falam que:

O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. Os conhecimentos que o professor adquire ao realizar os projetos não são os mesmos dos alunos na educação infantil, ou seja, são de ordem diferente. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 41).

Desde o berçário é necessário proporcionar um ambiente rico, diversificado e estimulante, para que as crianças possam estabelecer suas primeiras relações com o faz de conta e a criatividade. Esses aparecem com grande intensidade, pois as crianças criam e recriam a partir de situações lúdicas com os brinquedos, colegas e educadores, bem como fantasiam, dramatizam, externalizam sua maneira de compreender a realidade e de como lidar com ela. A observação como instrumento primordial para o processo de acompanhamento da criança. Sendo este um elemento indissociável do processo educativo. É entendida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem e a ajustar sua prática pedagógica às necessidades da criança, colocando-a como centro de referência de si mesma. Os registros fornecem dados ao professor para acompanhar e compreender o desenvolvimento de cada bebê. Toma como base os objetivos estabelecidos para a Educação Infantil, sem finalidade de seleção, promoção ou classificação, de acordo com o que preconizam as DCNEIs (BRASIL, 2009).

Estas observações e registros funcionam como diagnóstico do contexto em

que a criança está inserida, e, muitas vezes, percebe-se a necessidade de melhorar esta realidade, lembrando que quem a faz são as pessoas que nela vivem. Por isso, tanto na formação dos profissionais, quanto no dia a dia, junto às crianças, busca-se desenvolver atividades que levem a reflexão de forma que o agir, de maneira positiva, faça parte do enredo do cotidiano a partir de valores como: o amor, a solidariedade, a bondade, a amizade e o companheirismo, tão importantes na sociedade atual.

Assim se planeja os espaços e tempos, as diferentes formas e materiais para que haja uma compreensão do ambiente. Ao valorizarmos os pequenos movimentos de rotina as crianças criam as primeiras noções de espaço, a percepção de si, do mundo ao seu redor. A cada movimento o bebê vai ampliando o conhecimento em relação a este espaço.

Para desenvolver um planejamento que dê sentido às crianças tão pequenas foi importante o trabalho da Anna Marie Holm (2011), grande defensora do olhar voltado para a criança. Em suas obras relata que a arte está presente naquilo que as crianças são capazes de nos ensinar com simplicidade através do material proposto. São capazes de ampliar a compreensão de lugares, formular hipóteses, ter ideias, compreendendo o ambiente no qual estão inseridas.

Enquanto professor é preciso compreender que existe algo sublime além da nossa compreensão, que quando o bebê tem contato ao material demonstra diferentes possibilidades e nesse momento precisamos ter um olhar atento para ouvir, ousar, desafiar e criar junto às crianças. Segundo Holm:

Não temos outra escolha a não ser esta perspectiva ecológica como motivação, cada um dentro de sua área de atuação. Quando agimos, temos também a necessidade de sentir esperança, posicionamo-nos e trabalhamos diante da constante inquietude sobre a situação de nosso planeta. (HOLM, 2011, p. 09).

No encontro da criança experimentando diferentes elementos será possível que elas sintam diferentes sensações de satisfação, busca, alegria e prazer ou até mesmo nojo, medo, insegurança e isso faz com que possam aprender.

No conhecimento de si e do outro, compreendendo o significado da língua materna localizando as crianças em tempos, e proporcionando narrativas para a construção de sentido sobre a sociedade. É importante que as crianças tenham experiências com os diferentes sons, para expressar seus sentimentos, vontades e

anseios, seja por meio do corpo ou da oralidade, por desenvolver a sensibilidade, intuição, reflexão, criatividade, coordenação motora, dicção e ritmo, percebe-se a importância da musicalidade desde a gestação, pois as crianças são sensíveis ao som. Para Cairuga (2014, p. 209): “Os sons da voz humana, dos objetos e da natureza possibilitam um repertório de experiências que modificam gradualmente a sua percepção e produção, alicerçando e impulsionando o desenvolvimento comunicativo e linguístico”.

Portanto, é a experiência que nos imprime a expressar emoções e sentimentos através de seus interesses e necessidades. Muitas das descobertas e do aprendizado dos bebês se dão pelo corpo, tanto do seu como o dos outros indivíduos que fazem parte de seu cotidiano. Por isso, torna-se de total relevância, buscar o desenvolvimento integral destas crianças a partir do que é o seu universo: seu corpo e tudo que está em contato com ele.

Também é importante que possam perceber órgãos do corpo que produzem som por meio da exploração do mesmo. Brincar com a música leva o bebê a perceber diferentes fontes sonoras como vozes dos colegas, aparelhos de som, assobios e, por fim, discriminar os ritmos naturais, as marchas, saltos, corridas, palmas, estalos, sapateados, movimentos rápidos, lentos e moderados.

Além da música é de extrema importância poder explorar com os bebês diferentes suportes gráficos: papel, papelão, jornal, revista, assim como, narração de histórias, manusear livros. Ao ouvir história a criança é reportada ao mundo do faz de conta, aonde dá vazão às próprias emoções, ela se torna capaz de fazer associações. Mesmo o bebê que na maioria das vezes nos apresente uma linguagem não verbal ele comunica-se. Com isso é possível perceber que as histórias mexem com imaginário, elas auxiliam inclusive a superar medos e a enfrentar diferentes situações.

As histórias infantis existem desde que o ser humano adquiriu a fala. Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. “Escutá-las é o início da aprendizagem e da formação do leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1995, p. 16).

O primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós. Ler para as crianças, e poder sentir e ver suas reações é encantador, junto às histórias vão demonstrando as mais diferentes reações sorrisos, gargalhar, espanto demonstrando através de suas feições situações vividas

pelos personagens. Suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões. É, segundo Abramovich (1995, p. 17), “uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos dos impasses das soluções que todos vivemos e atravessamos”. Para a autora:

É ouvindo histórias que podemos sentir e compreender as emoções que são importantes para nosso desenvolvimento humano, como tristeza, raiva, medo, alegria e tantas outras vivendo profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem ouve, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma dela fez, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. É através das histórias que podemos descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser. (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

As histórias também estimulam o desenvolvimento da atenção, a observação, a memória, a sensibilidade e com um toque de entusiasmo do professor tudo passa a ser mais divertido e encantador. As crianças, mesmo bem pequenas, é importante mostrar que vivemos em um mundo letrado com diferentes aportes teóricos. A história vai muito além de seu valor literário/cultural, ela consegue atingir nossa parte cognitiva que nos leva ao conhecimento. O fato de ler e contar histórias auxilia na organização, a seguir uma sequência dando sentido ao elaborar um diálogo com início, meio e fim, também estimula a reter informações. Proporcionar às crianças momentos lúdicos e prazerosos através da contação de histórias, conscientes de que o faz de conta é muito presente entre as crianças e que imitar, imaginar, representar e interagir a partir das histórias infantis é uma importante ferramenta pedagógica.

Para além dos limites da escola olhamos curiosos para pessoas, lugares, objetos, exercitamos os sentidos que nos movem. Segundo Flores e Albuquerque:

É na escola, como espaço de educação coletiva, que a criança vai prosseguir em aprendizagens diversas que pautam o conviver, o brincar, o jogar, o desenhar, o contar, enfim... É na instituição de Educação infantil que ela vai conhecer outras formas de ver e expressar o mundo para além de suas primeiras aprendizagens com a família, agora compartilhando outras formas de se/estar no mundo com seus pares e seus educadores. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 26).

Nesse sentido, é de extrema importância que a instituição de educação infantil possa possibilitar às crianças, desde a mais tenra idade, informações sobre

situações ao seu redor. Através do brincar a criança passa a se reconhecer e desafiar suas próprias limitações como um ser dotado de muitas capacidades. Os bebês passam a reconhecer seu corpo, suas partes e o meio em que vivem, através de atividades distintas que despertam sensações que integram o corpo e a relação consigo mesmo e com o exterior. Isto é, explorar os ambientes, materiais, brinquedos oferecidos quanto à textura, dureza, barulho, temperatura, umidade, cores e cheiros. Tudo isto auxilia no desenvolvimento da coordenação motora ampla, a motricidade e as percepções do corpo.

Nossas práticas não podem apenas se deter em prol de um currículo e/ou conteúdos, isto é, precisamos romper com a transmissão, proporcionando ao bebê a motricidade livre e autonomia para que possa adquirir experiências, sem ou com pouca intervenção de adultos.

Quando se começa a lapidar uma escuta sensível é possível perceber que muitas vezes os bebês estão próximos, mas com investigações bem individuais, e o processo de compartilhamento com o que está sendo feito, é algo que vai se construído muitas vezes em uma repetição. Mas é a repetição que para ele dá prazer e mostra que isso é algo que entende, domina e tem sentido.

Assim a criança só conseguirá ser protagonista quando perceber que existe uma escuta e um olhar atento do seu professor que valida sua prática pela forma que organiza espaço, tempo e a forma como possibilita as interações entre todos os segmentos da escola, devendo ser garantido no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Gil (2011, p. 26), uma pesquisa é definida “como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, ela desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar uma resposta para algo. Segundo Gerhardt e Souza:

As razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz). (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 12).

Ao reconhecer o repertório teórico que tem fundamentado o currículo na educação infantil e as suas especificidades para a educação dos bebês no cotidiano da escola, esta pesquisa buscou reconhecer a trajetória vivenciada de uma escola de educação infantil no que se refere à construção de sua proposta pedagógica.

Em relação à natureza da presente pesquisa, ela se classifica, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), como uma pesquisa básica, que é aquela que “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 51).

Do ponto de vista de seus objetivos, o trabalho se enquadra como uma pesquisa exploratória, com a finalidade de

[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 51-52).

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, pode-se dizer que esta é uma pesquisa qualitativa. De acordo com os autores (2013), esta

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 70).

Finalmente, quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual os dados necessários para a elaboração da pesquisa são obtidos, esta pesquisa utilizou-se de uma análise documental e de um estudo de caso.

Nesse sentido, utilizou-se da análise documental do PPP da escola pesquisada. De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 105), é a “Pesquisa baseada em documentos realizada para desenvolver uma postura “normativa” sobre uma questão educacional”.

Esta pesquisa também se caracteriza como sendo um estudo de caso, à medida que visa à compreensão de uma realidade específica. Um estudo de caso se caracteriza pela seguinte estruturação, de acordo com os pesquisadores Barros e Lehfeld:

A terminologia estudo de caso surge na pesquisa como uma forma de análise profunda de um caso individual. Caracteriza-se como metodologia de estudo que se volta à coleta de informações sobre uma realidade específica. É também considerada como uma metodologia qualitativa de estudo e nem há uma preocupação com o tratamento estatístico e de quantificação dos dados em termos de representação e/ou de índices. (1988, apud LANKSHEAR; KNOEBEL, 2008, p. 84).

Seguindo a mesma percepção metodológica, Gil (2011, p. 57-58) afirma que: “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. Conforme a citação de Gil (2011), optei em escolher um documento a ser analisado, pois este permite conhecer a escola através do registro de sua proposta curricular.

A escola pesquisada é um lugar que tenho vivenciado muitas alegrias, desejos, anseios e desafios. Assim considero importante trazer um pouco da historicidade desta escola, articulando com minha trajetória pessoal como professora e coordenadora da EMEI. Quando recebi o convite para assumir a coordenação na

EMEI estava no final do estágio probatório, isto é, o estágio terminou em fevereiro e a diretora e equipe esperaram de março a agosto de 2015 para que realmente pudesse assumir a nova função.

Procurei neste período desenvolver uma postura de observadora, exercendo um olhar atento e uma escuta sensível aos sujeitos da escola, sendo motivada a estudar o projeto pedagógico da escola e as especificidades da ação pedagógica com os bebês, já que no outro turno permanecia como professora desta faixa etária.

4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PRÁTICA DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Neste capítulo busco analisar o documento em que as percepções da comunidade escolar da EMEI estudada foram registradas em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), realizando, desta forma, a organização da proposta educacional desta instituição

Baseado na metodologia de pesquisa documental, foi considerado, principalmente, o PPP da escola já referenciada. Estes dados tornaram-se fundamentais para compreender a realidade que será analisada. Documentos atuais e antigos foram consultados a fim de levantar dados relevantes com relação à história da comunidade e da própria escola.

A partir da importância de compromissos afirmados e aceitos pela escola, a equipe demonstra comprometimento, e conscientização de que só irão alcançar seus objetivos ao representar um trabalho que projeta sua realidade. Através da oportunidade de se escolher um currículo, organizar o espaço e tempo é possível viabilizar uma proposta coerente e condizente com nossa realidade, mas não podemos esquecer que através da análise que ampliamos o conhecimento, isto é, quando o que propomos se firma em ações concretas na escola. Assim, o PPP é um documento importante que contribui de forma significativa para que se alcancem os objetivos propostos.

De acordo com o PPP da escola (2012), um dos documentos que o fundamentou e é amplamente citado foi a Primeira Conferência Municipal de Educação (CME), que aconteceu no ano de 2011. A CME foi também uma alternativa eficiente em relação à otimização do tempo e garantia de participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Ainda conforme o PPP (2012), a CME teve por objetivo construir um plano estratégico de educação para a cidade de Novo Hamburgo, projetando a educação para um período de dez anos. Esta Conferência iniciou em âmbito escolar, no ano de 2010, envolvendo todos os segmentos, em debates temáticos que aconteciam na escola mensalmente, com vistas à produção de um documento final.

A CME iniciou, segundo o PPP (2012), com uma comissão escolar que preparou, junto com o grupo de profissionais da escola, uma proposta base para cada eixo, com princípios e diretrizes que eram apresentados à comunidade escolar,

explicitados e debatidos. Neste mesmo momento, foram discutidos e, sob a visão dos diferentes segmentos, a escrita foi refinada, ampliando e dando sentido aos debates.

Os assuntos abordados na CME, de acordo com o PPP (2012), foram: Conhecimento e Currículo, em junho; Gestão Democrática, em julho; Avaliação, em agosto; Inclusão, Diversidade e Igualdade, em setembro; Princípios de Convivência, em outubro e Educação Ambiental e Sustentabilidade, em novembro. A cada encontro, que aconteciam à noite a fim de garantir maior participação, era amplamente divulgado na comunidade, e, assim, mais pessoas agregavam-se aos debates, formando textos muito ricos e relevantes para a educação como um todo.

Em forma de relatos escritos, feitos pela comunidade e também das atas conclusivas, várias ideias e concepções ficaram registradas. Após cada um destes encontros, criou-se um portfólio com informações e encaminhamentos que serviram para os dois fins: para a Plenária Municipal e também para enaltecer e dar sentido ao PPP, uma vez que apresentava concepções de toda comunidade escolar local. (PPP, 2012).

Depois do término das plenárias escolares, uma comissão municipal criou um documento base para o debate a nível municipal. Este último debate ocorreu em um lugar amplo e acolheu representantes de todas as escolas e de todos os segmentos que as compõem. A comissão então apresentava cada princípio e cada diretriz, acatando sugestões naquele mesmo instante e levando para uma ampla votação a fim de aprovar ou não cada item.

Este momento final aconteceu em 2011, e depois de uma escrita formal, a Rede Municipal recebeu o Documento Final da Primeira Conferência de Educação de Novo Hamburgo. Atual e norteador, este documento é muito importante para o dia a dia da escola e deve estar presente em todas as ações propostas. Por este motivo, foi amplamente utilizado na escrita do PPP, escrito em 2012.

Fizeram parte também do PPP da escola as entrevistas feitas nas residências de algumas famílias no início do ano letivo de 2010. A proposta da entrevista sócio antropológica partiu da Secretaria Municipal de Educação tendo como principal objetivo a construção de uma identidade escolar, a partir do diagnóstico da comunidade escolar, a fim de reconhecer e valorizar a diversidade de concepções e culturas, bem como elencar as necessidades e anseios dos diferentes integrantes que compõe a instituição escola. O processo iniciou-se em 2009, onde o tema foi a

comunidade escolar e seu entorno. Em 2010, deu-se ênfase à escola, a visão das famílias e o levantamento de suas prioridades. Assim a proposta para 2011 teria ênfase a prática pedagógica, conforme sugestão e indicações da Mantenedora. Em debates na escola com o grupo de professoras foram propostos textos curtos, que apresentavam uma linguagem clara e objetiva, embasando teoricamente as discussões, porém, sem perder o foco nas práticas cotidianas. Para Barbosa e Horn

Um aporte importante nessa discussão é entender a proposta pedagógica como um instrumento que responda às necessidades sociais da comunidade onde se insere e, a partir disso, desvelar o “para que” e “para quem” se ensina. Ter clareza quanto ao papel que a escola assume diante de sua comunidade leva-nos a explicitar que princípios nortearão esse documento. Portanto, o caráter reflexivo e dialógico deverá guiar a construção desse instrumento de trabalho. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 44).

Ainda de acordo com as autoras:

[...] essa construção coletiva deverá ser responsável pela convergência de pensamento à qual as correntes da psicologia, da filosofia e da sociologia dão suporte, ao que entendemos por educação, por ensino e aprendizagem, por criança, enfim, pelo tipo de cidadão que queremos formar (BARBOSA, HORN, 2008, p. 43).

Para tanto cabe considerar a importância do “[...] domínio de um corpo teórico, atualizado pela reflexão coletiva” (SANTIAGO, 2001), pois como coloca Santiago (2001), este “[...] poderá conferir aos professores autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas... em síntese, capacidade de gestão”. (SANTIAGO, 2001, p.163).

A proposta pedagógica de uma escola revela seu interior, na medida em que a percebemos nas ações cotidianas diárias; quando esta não se concretiza na prática, deixa margem para múltiplas interpretações e linhas de trabalho que, por vezes, podem prejudicar ou não favorecer o andamento da escola. Por isso se explica porque essa construção em conjunto a partir das Conferências Municipais foi tão importante. Mas por outro lado percebe-se que mesmo com toda essa movimentação e estudos, o documento demonstra estar arquivado sem o uso efetivo na hora de planejar.

O documento encontra-se em cópia física na secretaria da escola, com fácil acesso e a diretora atual disse que o mesmo é disponibilizado ao grupo por e-mail

todo início de ano letivo ou quando solicitado.

No ano de 2016, foi realizada uma reunião pedagógica para retomar questões do Projeto Político-Pedagógico na qual estive presente. Foi de extrema importância participar desse momento, pois durante a reunião com os professores e diretora atual, todos demonstraram que possuem conhecimento de seu conteúdo, assim pude perceber que o documento foi elaborado com auxílio de todos os professores. Cabe registrar o relato de que o grupo mudou muito nos últimos anos, e, cada vez que a escola recebe uma nova profissional, as concepções que esta traz consigo vai agregando na prática, mas, a reflexão e o registro ficam em segundo plano. A contribuição da comunidade torna-se mais restrita, pois os encontros na escola são mais voltados a metas estruturais e financeiras, ficando mais restritas à Pesquisa Socioantropológica.

A escola apresenta uma proposta pedagógica, mas, está explícito no PPP que acredita nas mudanças, nos diferentes olhares e todos os avanços dos tempos modernos, não se utilizando de uma “igrejinha didática” como nos coloca Vasconcellos:

Do ponto de Vista teórico metodológico, o currículo coloca-se no plano da mediação, do caminho para concretizar a finalidade maior expressa no PPP. Assim, não tem muito sentido fechar-se numa ou noutra metodologia ou forma de trabalho didático. O que queremos dizer é que não devemos ficar reféns de determinadas metodologias, que facilmente se impõem como modismos. O amplo conhecimento da história da educação e das práticas pedagógicas, já realizadas e em andamento, nos ajuda a superar este equívoco de defender uma ‘igrejinha’ didática. (VASCONCELLOS, 2009, p. 20).

Alimentar os sonhos e projetar o futuro, também é papel do PPP de uma escola, assim como, revisitar o passado, registrando a história e refletindo sobre como ela se apresenta. A escola precisa buscar alternativas para que com o passar do tempo, a qualidade da educação seja garantida e ampliada. Nesse processo, não há como negar o que passou, até porque faz parte do diagnóstico da comunidade escolar, mas, se houver uma reflexão baseada também neste recurso, as mudanças serão mais efetivas e relevantes a fim de garantir os avanços necessários para a sociedade e, mais especificamente, para esta comunidade.

Conforme o PPP da escola pesquisada (2012), percebe-se que a proposta pedagógica tem como referência o trabalho educativo com o princípio de que se devem criar condições para que as crianças possam conhecer, descobrir e vivenciar

novas experiências, externando sentimentos, valores e ideias, possibilitando diferentes formas de aprender. Assim, destaco algumas práticas que é possível identificar a partir do PPP da escola (2012):

- Reuniões administrativas e pedagógicas (planejamento do ano letivo). As reuniões ocorrerão conforme consta no calendário escolar. Poderão ainda ocorrer reuniões fora deste planejamento, conforme haja necessidade.

- Promover passeios de estudos e integração entre alunos, professores e comunidade, com intuito de ampliar os conhecimentos a partir de vivências diversificadas.

- Encontros de Formação continuada, oferecidos pela SMED.

- Reuniões pedagógicas para revisão do Projeto Político-Pedagógico.

- Aprofundamento dos estudos sobre as políticas públicas. (Explicação teórica, oficinas práticas e debates).

A escola está em um constante processo em busca de aperfeiçoamento, o que acontece diariamente, seja em conversas informais, intervenções pontuais ou escutas qualificadas. O diálogo constante entre coordenação, direção, professores, funcionários, pais e crianças, faz com que as propostas realizadas sejam valorizadas, o que fica destacado no documento. Isto se dá a partir de uma construção coletiva que torna o ambiente receptivo e fértil.

O grupo reuniu-se e definiu em conjunto como se daria tal construção, o que seria exposto no PPP, e de que forma os objetivos contidos nele poderiam ser aplicados na prática. Pode-se fazer a relação entre o ideal e o real quando partimos da teoria e buscamos formas de vivenciá-las no cotidiano escolar. Para que tal relação ocorra, é essencial basear-se no território que a escola abrange, suas características e peculiaridades culturais, e assim, ao público a que o trabalho é destinado.

As respostas indicam que este grupo de professores já superou a dimensão técnica e opta por princípios de planejamento participativo, proporcionando novas experiências e descobertas. Mas no ponto de vista pedagógico o planejamento vai além da sala de aula, ele deve ter coerência com a proposta filosófica da escola e das relações entre contexto escolar e o social.

Pensando nas constantes mudanças que ocorrem na área da educação infantil, fica claro que esta escola vem conquistando um espaço maior para divulgação e reconhecimento do seu trabalho, envolvendo os pais e a comunidade

como um todo, diferenciando e apontando progressos ou retrocessos, que estão sujeitos a críticas e modificações, valorizando a visão da comunidade e tendo-a como parceira e interlocutora no processo educativo.

4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O CURRÍCULO PARA OS BEBÊS, ONDE ESTÁ?

É importante destacar o porquê da descrição tão minuciosa da construção coletiva de um PPP, na perspectiva da gestão democrática, após análise deste documento em uma escola da rede pública de Novo Hamburgo Rio Grande do Sul, pois a gestão democrática só acontece por desejo e iniciativa de todos os seguimentos.

Levamos em consideração que os professores atuam ou já atuaram nas mais diferentes faixas etárias dentro da escola de educação infantil. Falamos também de pais que levam seus filhos desde a mais tenra idade para este espaço coletivo, especificamente, nesta escola, a partir de um ano de idade. Também de uma equipe diretiva disposta e legalmente amparada para concretizar as ações necessárias que levam ao desdobramento do PPP. E por último, mas não menos importante, destaco a importância de observar as crianças pequenas que não conseguem expressar-se com a fala, mas com todos os outros recursos físicos e emocionais que possuem, explicitando seus desejos, necessidades ou descontentamentos.

Sobre as considerações acima, ao ler o documento, minha intenção como pesquisadora foi analisar as especificidades de cada faixa etária. A metodologia e o currículo apresentados no documento são mais generalistas, embora tudo que tragam seja legítimo para qualquer idade dentro do que contempla a educação infantil. O cuidado com a higiene, alimentação, apresentação das crianças, o momento de recebê-las e entregá-las de volta a família, as atividades rotineiras, o momento de explorar o pátio escolar, o momento do brincar livre... Tudo isso implica em tempo adequado, afetividade na medida e intencionalidade pedagógica.

Nota-se no documento analisado que estas especificidades não são claras. Embora, nos relatos das profissionais da escola, tudo isto é pensado no dia a dia. Dentro das salas de referência, são colocados obstáculos, objetos sonoros, materiais não estruturados tecidos expostos das mais diferentes maneiras, de modo a instigar a investigação despreziosa dos bebês.

Esta falta de registro é preocupante no sentido de que, como já constatado, o quadro de profissionais muda constantemente, e, se não há registros trazendo para aquela realidade a legislação pertinente relacionada com as práticas já existentes, a profissional que chega não tem um ponto de partida, não tem parâmetros para basear sua prática, iniciando uma caminhada que nem sempre é a ideal, esperada para aquela realidade em consonância com os desejos da comunidade escolar.

Os registros também são importantes para salvaguardar os anseios das famílias em relação à escola e para servir como ponto inicial de reflexão, que deve acontecer com certa frequência. Os pais do berçário neste ano podem ter em mente que o cuidado com higiene e alimentação é suficiente para seus filhos, os pais que poderão vir, podem ter um pensamento mais amplo em relação a estes cuidados, reconhecendo a importância da intencionalidade pedagógica de cada momento e espaço da rotina escolar. Portanto, o PPP seria o lugar ideal para o registro destas ideias, destes anseios.

A gestão democrática na escrita dos projetos políticos pedagógicos conforme apontado na legislação e com os mais diferentes teóricos está posta, mas na prática, deve se dar através destes momentos de reflexão coletiva, entre os profissionais, as famílias e também das crianças.

Sabe-se que a linguagem oral não é uma constante com crianças bem pequenas, seus desenhos não são claros e a escrita ainda precisa de um bom tempo para ser uma aquisição cognitiva consistente, mas, embora não se possa contar com estas maneiras, os bebês se expressam com o corpo, com o choro, com seus gestos minimalistas. Os bebês também apontam caminhos com os recursos que dominam. Com um olhar atento e sensível, é possível utilizar estas linguagens dos bebês para fortalecer o currículo, apostando em propostas e desafios para suprir as necessidades e anseios destes pequenos.

Há muito pouco tempo, falar neste protagonismo era algo que não entrava nas pautas. Na história, não muito distante, as crianças em geral não tinham papel importante, o que diziam e pensavam não era considerado. Com o passar do tempo, as crianças passaram a ser ouvidas, mas, nem sempre respeitadas como tais, mas como futuros cidadãos. Hoje a postura de profissionais, tanto da educação como de outras áreas como psicologia, saúde... já entendem a criança neste protagonismo importante e as consideram como cidadãos de direito, desde o nascimento, o que muda consideravelmente seu papel na sociedade.

Para Cairuga, Castro e Costa (2014, p. 11): “A forma como as atividades são pensadas, organizadas e propostas dentro do tempo e espaço da instituição educativa traduz as concepções dos educadores, no caso da creche, acerca do que seja o atendimento às crianças de zero a três anos”.

Por isso, o currículo dos bebês é tão importante e vem sendo trazido à baila, para que, de uma maneira crítica e consciente, seja pensado e registrado para garantir direitos. Direito de brincar, de ser cuidado, de ser livre.

Se considerarmos uma discussão constante nas últimas décadas de que as crianças maiores não deveriam ser enfileiradas em salas de aula, olhando para a nuca de seus colegas mais próximos, ouvindo, lendo e registrando o que as professoras lhes apresentavam sem poderem ao menos questionar (nem conteúdo nem a autoridade), é difícil imaginar bebês presos a uma rotina entediante e cheios de proposições impostas pelos profissionais da educação no momento em que teriam o desejo de olhar pela janela os pássaros voando ou os raios de sol batendo sobre as plantas. Se para adulto é muito difícil centrar-se por muito tempo em um propósito, quanto menor a criança, mais diversos são seus interesses o que torna o tempo de atenção imensurável. Cada momento terá seu cunho de importância, para a criança, sendo este o segredo para que as práticas sejam realmente significativas, quando forem refletidas sob a ótica da criança.

No PPP analisado, estas questões não ficam explícitas, portanto, não se caracteriza como uma prática institucional. Novas teorias devem ser analisadas, refletidas e comparadas a fim de verificarmos se a aplicação na prática é viável, pois, muitas vezes, vem de realidades de países europeus ou americanos.

Desconstruir algo que foi instituído há muitos anos como algo correto, dar autonomia para que profissionais e pais construam um currículo para os bebês, não é algo simples e rápido, muito pelo contrário. Na escola pesquisada, nota-se que o termo “projetos” é amplamente utilizado nos momentos de planejamento da maioria dos professores. As crianças mostram caminhos e estes são considerados, mas se nota que ainda não têm a força que deveriam. O protagonismo infantil ainda não ocorre na maior parte da rotina. Para Fortunati:

Pensar como o espaço da experiência das crianças ajuda o adulto a amadurecer as expectativas de protagonismo nas ações que as crianças expressam em seu interior, utilizando as oportunidades presentes, e também pode ajudar o adulto a suavizar a intromissão sobre a criança por parte das instancias educacionais quando a necessidade dos resultados prevalece sobre a sensibilidade da escuta. (FORTUNATI, 2009, p. 61).

As professoras relatam, e há de se concordar parcialmente, que muitas vezes a escassez de recursos humanos e físicos exige uma postura mais enfática dos profissionais, regulando o tempo e os materiais a serem explorados. Nos momentos de rotina, especialmente, o tempo também se torna um problema, pois é difícil para escola conciliar o número de turmas, o horário de funcionários e professoras para que se disponha de um cronograma mais flexível.

Por este motivo, a formação e os momentos de reflexão com os profissionais são de suma importância. Esta escola acredita, e isto sim está expresso em seu PPP, explicitado anteriormente, que as mudanças não se dão de maneira vertical, sendo impostas. As mudanças, para serem efetivas, devem acontecer a partir da reflexão sobre a teoria, comparando com as práticas já existentes. Afinal, conforme o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*: “O currículo acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido” (BRASIL, 2009, p. 51). Se afirmamos que o aprendizado deve ter significado para ter valor, isso deve valer para todos, pois somos todos aprendentes, em todas as fases da vida.

Ao circular pela escola e observar os materiais expostos e as diferentes propostas cotidianas é possível perceber que a escola está engajada e comprometida com a sua proposta pedagógica, que se efetiva no cotidiano da escola, considerando as crianças como seres integrais e protagonistas.

A equipe é comprometida, estando sempre em busca de atualização, sejam oferecidas em horário de trabalho pela mantenedora, seja em planejamentos coletivos internos. Enquanto coordenadora da escola acompanho também o planejamento semanal das professoras o que permite verificar mais de perto a efetivação do PPP da escola. Assim, foi possível perceber que o planejamento é norteado por concepções de teóricos de referência. O documento *Práticas Cotidianas para a Educação Infantil* (2009) são balizadores da maioria das ações da escola, pois, como já citado, faz referência às diferentes situações que envolvem o cotidiano da instituição. Tanto que há diferentes citações retiradas desta publicação

dentro do documento da escola, como, por exemplo:

Cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão da defesa dos direitos da criança, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se (BRASIL, 2009, p. 69).

No PPP analisado (2012) está explicitado que as temáticas estudadas surgem, na maioria das vezes, a partir das curiosidades das crianças, problemas ou diferentes situações dentro de sua vivência escolar ou mesmo trazida de sua realidade familiar. Mas percebe-se que também a escolha pode ser feita pela professora, a partir das observações daquilo que ela acredita ser necessário aprofundar, em um determinado momento.

Como é um grupo que contribui trazendo e apontando bibliografias é possível verificar que realmente o grupo analisou e ajudou a construir o PPP, trazendo seu ponto de vista, bibliografias e ideais. Sendo assim, ao meu ver, o PPP contempla um ideal coletivo que é real. São ideais possíveis de se realizar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de pesquisa desenvolvida na escola foco deste trabalho leva-me a acreditar que o Projeto Político-Pedagógico deve ser avaliado com frequência em sua totalidade, buscando uma análise reflexiva e problematizadora de seu conteúdo, já que há constantes mudanças de funcionários, pais e crianças que chegam à escola, com diferentes ideias e concepções acerca do mundo, modificando o contexto onde vivem e buscando alterações no PPP

A equipe diretiva manteve-se, no período pesquisado, engajada, incentivando para que nunca deixemos de lutar por nossos direitos. Devemos romper horizontes, desafiando e incentivando a curiosidade. Afinal, trabalhamos com seres pensantes, por isso a educação deve ser avaliada com coragem e ânimo, para que as mudanças sejam significativas. Sendo assim, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico irá refletir de maneira mais fiel as demandas no contexto pedagógico e societal da instituição.

Quando se sabe o caminho a ser percorrido, a partir da leitura da realidade, o trabalho tem um resultado coerente com os objetivos. Isto acontece quando se acredita nos princípios norteadores da ação pedagógica com bebês que irão ser norteadores das ações com as crianças.

Ao concluir esta pesquisa, é possível perceber que o Projeto Político-Pedagógico foi escrito de maneira participativa e que contempla realmente o pensamento de todos os envolvidos no processo educacional desta instituição e como os processos decorrentes desta escrita se edificam no seu dia a dia, na forma de conduzir a gestão, para a construção de uma educação de qualidade. No entanto, o PPP pesquisado não garante a visibilidade dos bebês, uma vez que aborda as diferentes etapas de forma ampla e unificada.

Por outro lado, a análise leva a concluir que o currículo dos bebês não foi contemplado neste documento escrito em 2012. É claro que o campo de estudos nas últimas décadas vem se ampliando, mas a busca pelos referenciais vem se constituindo um processo contínuo dos profissionais desta escola. Sendo assim, é possível afirmar que as formações e reflexões se tornam fundamentais para estudar o protagonismo possível e necessário às crianças desde a mais tenra idade. Considero que este argumento se evidencia na escrita do PPP de modo genérico, não reconhecendo as diferenças entre as Faixas Etárias, apenas utilizando o

argumento legal: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses).

Na prática, os bebês são protagonistas sim, recebem um ambiente pensado diariamente para que se desenvolvam de maneira saudável e propenso a desenvolver diferentes experiências que serão fundamentais para subir cada degrau ao seu tempo. Porém, falta uma reflexão mais teórica e o registro junto a documentação pedagógica da escola.

Considero que esta pesquisa demonstra que este registro faz falta, pois quem chega na escola, sem observar a prática em si, acaba não identificando o quanto o trabalho com os bebês é importante e complexo ao mesmo tempo. Esta ação pedagógica com os bebês envolve o cuidar e o educar integralmente, bem como nas diferentes faixas etárias.

Por fim, considero que o PPP da escola pesquisada precisa ser mais detalhado para deixar mais clara a proposta pedagógica. Pois as especificidades da ação pedagógica com os bebês ainda necessitam clareza, fundamentação e registro dos processos.

O PPP pode ser considerado o documento de identidade da escola, possui características específicas dos sujeitos, portanto, todos precisam ser incluídos!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BONDIOLI, Anna; SALVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância**. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: ED. UFPR, 2013.

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

_____. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 2.ed. Porto Alegre: CORAG - Assessoria de Publicações Técnicas, 1997. 57p.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para Reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

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

_____. Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**. Manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/UNICEF, 2012. Disponível em: < <http://www.klccursos.com.br/apoio/Brinquedos%20e%20Brincadeiras%20>

%20MEC.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Institucional**: Apresentação. 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia> >. Acesso em 10 jun. 2016.

CAIRUGA, Rosana Rego. Projetos com bebês e crianças até três anos. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa. **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa. **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set./ 2002.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Eliese P. da Silva (Org.). **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FALK, Judit. (org.) **Educar os três primeiros anos**: A experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto alegre: Edipucrs, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126961/000968035.pdf?sequenc e=1>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNATI, Aldo. **Educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. O que é pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOBBATO, Carolina. Pesquisar com os bebês na creche: reflexões trilhadas nesse exercício. In: **VI SEPESQ - Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação**: Construindo a interdisciplinaridade, Porto Alegre, 2010. Disponível em: Acesso em: 14 jun. 2016.

GONZALEZ-Mena, Janet. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HOLM, Anne Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2011.

HORN, Maria da Graça; FOCHI, Paulo Sergio. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal em Nível Médio**. Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Investigação do currículo na escola da educação infantil**. 2013. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/SimoneHelenDrumond/investigao-do-currculo-na-escola-da-educacao-infantil>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

KRAMER, Sonia. Proposta pedagógica ou curricular: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**. Ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**. vol. 13. n. 2. (38). mai./ago. 2002.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, vol. 31, n. 2, jul-dez., 2006, p. 155-169.

NOVO HAMBURGO. **Lei n. 2015/2009, de 13 de outubro de 2009**. Aprova a gestão democrática no ensino público e dá outras providências. Novo Hamburgo: Câmara Municipal de Novo Hamburgo, 2009.

_____. **Lei n. 2823, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Novo Hamburgo: Câmara Municipal de Novo Hamburgo, 2015.

_____. Escola Municipal XXXXXX. **Projeto Político-pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil XXXXXX**. Novo Hamburgo: Secretaria de Educação, 2012.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. **Interações: Ser Professor de Bebês - Cuidar, Educar e Brincar, uma única ação**. São Paulo: Edgard Blucher, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em 02 out. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9. jan/jun. 2011.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, AGNÈS. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: A atividade humana como princípio educativo**. 2 Ed. São Paulo: Libertad, 2009. 259p.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 7.ed. Campinas: Papirus, 1995. 192p.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1998. 199p.