



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO SOCIAL DA CRIANÇA: UMA
ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SINOP-MT**

Rondonópolis – MT

2019

SANDRA DA CONCEIÇÃO DONATO FERREIRA

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO SOCIAL DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SINOP-MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eglen Sílvia Pipi Rodrigues

Rondonópolis – MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F383e FERREIRA, Sandra da Conceição Donato.

A Educação Infantil como um direito social da criança: : uma análise sobre a prática docente a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no município de Sinop-MT / Sandra da Conceição Donato
FERREIRA. -- 2019

155 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Eglén Sílvia Pipi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Criança. 2. DCNEI. 3. Professor. 4. Prática docente. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução total parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CUR
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO SOCIAL DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SINOP-MT"

AUTOR : Mestranda Sandra da Conceição Donato Ferreira

Dissertação defendida e aprovada em 27/02/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor(a)	Raquel Gonçalves Salgado
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor(a)	Maria Carmen Silveira Barbosa
Instituição :	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	
Examinador Externo	Doutor(a)	Irene Carrillo Romero Beber
Instituição :	Universidade do Estado do Mato Grosso	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Rosana Maria Martins
Instituição :	Universidade Federal de Mato Grosso	

RONDONÓPOLIS, 21/03/2019.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a **Deus**, sem o consentimento divino, sem a vontade d'Ele, nada seria possível; orei muito e pedi que fosse feita a Sua vontade. Assim Ele o fez. Sou grata por tudo que tenho, principalmente a vida, e por tudo o que me aconteceu durante esses dois anos de Mestrado.

Em especial, à **Prof. Dra. Eglén Sílvia Pipi Rodrigues**, minha orientadora nesta pesquisa, não tenho palavras para agradecer o seu carinho para com a minha pessoa. Muito obrigada! Sem a sua escolha por mim não teria sido possível viver e concluir mais esta etapa da minha vida. Agradeço por sua amizade, estímulo, paciência. Aprendi muito com você, sobretudo, a olhar o próximo com outros olhos. Neste processo, ganhei uma amiga para a vida, e não existe riqueza maior. Meu muito obrigado, de coração, pela sua sinceridade e confiança!

A minha **Família**, de modo especial, ao meu esposo, **Cesar Balbino Ferreira**, sem você eu jamais teria conseguido; aos meus filhos, **João Felipe** e **Maria Julia**, que praticamente ficaram órfãos de mãe por um tempo. A vocês, minha gratidão. Se hoje estou chegando à reta final é graças ao apoio e compreensão de vocês!

A minha companheira de mestrado, **Maria Albaniza**, muito obrigada por fazer parte deste percurso, por dividir um apartamento comigo em Rondonópolis, onde vivenciamos muitos risos, choros, solidão, e encontramos, uma na outra, um ombro amigo. Por mais difícil que tenha sido, nos respeitamos nas diferenças e nos ajudamos nas dificuldades: isso é companheirismo. Por isso, amiga, só tenho a agradecer por este tempo vivido que vai ficar guardado em nossas memórias, restando apenas uma saudade boa.

A minha amiga rondonopolitana, **Ludymila Calixto**, uma pessoa de alma pura, crente no Senhor, de um coração enorme, em seu nome gostaria de agradecer a sua família por nos acolher em sua casa, sempre que precisamos. Admiro sua bondade, generosidade, garra e determinação. Sou imensamente grata pela grande amiga que ganhei!

Professora Irene, muito obrigada por sempre me incentivar e acreditar em mim, pelas horas de diálogo que estabelecemos sobre a infância e a educação infantil, te admiro muito, como profissional e como pessoa!

Ao meu sogro, **Laurindo**, que é o pilar desta família. Minha profunda gratidão por sempre amar e acolher meus filhos.

A minha irmã, **Vanda Donato**, por sempre estar ao meu lado, me dando apoio quando mais preciso. Obrigada por ser uma verdadeira amiga!

Minha gratidão as **minhas cunhadas e irmãs**, aliás, a toda a minha família, não tenho presente maior, vocês são muito especiais na minha vida. Agradeço pelo incondicional apoio!

Aos **professores** do Programa de Pós-graduação em Educação, particularmente, aos professores da linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Profa. Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos, Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, Profa. Dra. Eglon Sílvia Pipi Rodrigues, Profa. Dra. Rosana Maria Martins. Agradeço a todos pelo conhecimento a mim oferecido. Em nome da Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, meus agradecimentos aos professores de outras linhas de pesquisa que contribuem para a formação de futuros Mestres em Educação.

Aos **colegas** do Mestrado em Educação, por compartilharem suas experiências profissionais, pelos momentos de estudo, brincadeiras, companheirismo, pela força para sempre continuarmos lutando, pelo ombro amigo. Só tenho a agradecer a Deus por ter conhecido a cada um de vocês. Muito obrigada a todos!

Ao amigo **Dário**, companheiro forasteiro, com você aprendi muitas coisas, principalmente, um novo vocabulário. Obrigada por ter feito parte deste momento especial!

A Rafaela, meu muito obrigada, pessoa querida que também nos acolheu de braços abertos, só tenho gratidão!

Gostaria também de agradecer ao casal **Pilar e Adiel** e sua família, que carinhosamente nos acolheu em Rondonópolis. Não tenho palavras para agradecer!

Em nome da diretora, agradeço à instituição “**Reino Encantado**”, pela recepção, acolhimento e confiança no meu trabalho, oferecendo o espaço escolar para a realização desta pesquisa.

Aos **professores e técnicos** participantes desta pesquisa, que cederam seu tempo para as discussões. MUITO OBRIGADA pela confiança.

Ao **Grupo de Pesquisa Aprendizagem Dialógica**, agradeço pelos momentos de aprendizagem que adquirimos juntos, num processo de igualdade, respeito e dialogicidade.

Ao grupo de estudos **Tecendo Infâncias e as grandes amigas**, do quinteto obrigada por todos nossos momentos de estudos, reflexão e amizade!

Ao **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)**, em nome da Profa. Dra. Jaqueline Pasuch, por me motivar, demonstrando, na ação, uma luta incansável pelos direitos das crianças, meu muito obrigada!

À **Banca Examinadora**, Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado e Profa. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa, não tenho palavras para expressar tamanha alegria e dizer o quanto sou grata por vocês fazerem parte deste momento.

À **Secretaria Municipal de Educação de Sinop**, pela concessão da licença para qualificação profissional, agradeço imensamente!

À Profa. Ma. Anabela Ferrarini, meu muito obrigada por me ajudar nesta caminhada, principalmente nesta fase de conclusão, tenha certeza que o seu olhar fez toda diferença neste trabalho.

A **todas as amigas e todos os amigos**: só tenho a agradecer por tudo, pelas palavras de incentivo e pela torcida. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR). O que nos move, nesta pesquisa, é refletir se houve mudanças nas práticas docentes a partir do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no âmbito municipal (2012-2018), em Sinop, Mato Grosso. O município vem efetivando a implementação de uma política municipal que procura estabelecer uma relação entre teoria e prática no trabalho realizado, o que exige uma reflexão crítica. O objetivo geral desta pesquisa é investigar se foi absorvida a mudança nas práticas docentes a partir do processo de implementação das DCNEI (BRASIL, 2010), no âmbito municipal. Os objetivos específicos são: Analisar como a Diretriz Municipal contempla as DCNEI; Compreender como a Diretriz Municipal vem contribuindo para a implementação das propostas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil; Investigar o conhecimento e a compreensão que o coletivo de profissionais tem sobre proposta pedagógica e prática docente; Propor, a partir do resultado analisado, juntamente com as pessoas participantes da pesquisa, sugestões de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem junto à administração pública do município. O interesse por este tema tem origem na minha atuação na Coordenação da rede municipal de Educação Infantil, em que foi realizado um trabalho no município em parceria com o Ministério da Educação (MEC), sobre o Plano Político Pedagógico/Proposta Política Pedagógica (PPP) ou Diretriz Municipal para Educação Infantil. Esta pesquisa é de Investigação Comunicativa, abordagem elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) – Universidade de Barcelona (UB/ES) e que tem como base teórica os estudos de Jürgen Habermas e Paulo Freire. Este tipo de pesquisa procura romper com os papéis de divisão entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, sendo uma construção conjunta e humana de todo o processo, que possibilita tanto a reflexão quanto a análise das informações produzidas, configurando um resultado de transformação da situação investigada. Consideramos as análises finais relevantes à pesquisa, pois as temáticas apresentadas demonstram que há avanços. Contudo, ainda merecem atenção algumas particularidades referentes ao trabalho que é proposto para com as Diretrizes Curriculares, no tocante à prática pedagógica, ou seja, na integração de conteúdos curriculares, visando o processo ensino aprendizagem com o brincar. Os dados evidenciam que o grupo de professoras realiza suas aulas de diversas formas, mas ainda falta compreensão em relação à proposta das DCNEI, que têm o foco na criança, para a formação de cidadãos críticos, não sendo, portanto, uma proposta que pensa e define o professor como centralizador do processo de ensino e aprendizagem. Estudos se fazem necessários para a condução deste processo – que é tão complexo quanto possível e necessário – no sentido de compreender qual o papel do professor não só na escola, mas na sociedade atual. Por isso, torna-se urgente um diálogo para que aconteça a transformação, o engajamento político de luta tem que ser permanente, se o professor não fizer parte deste processo, não há compromisso. Desse modo, concordamos com Freire (2015) que devemos assumir uma postura diante da nossa responsabilidade social, para participarmos do processo de transformação da escola, conhecendo a importância de ensinar e aprender de maneira harmoniosa, respeitosa e comprometida por meio de práticas educativas que promovam a igualdade, uma vez que o bom resultado das aprendizagens se dá nas relações contidas no ato de ensinar e no compromisso com o aprender.

Palavras-chave: Criança. DCNEI. Professor. Prática docente.

ABSTRACT

This work was developed in the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the Institute of Human and Social Sciences (ICHS) of the Federal University of Mato Grosso - University Campus of Rondonópolis (UFMT / CUR). What moves us, in this research, is to reflect if there were changes in teaching practices from the process of implementation of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), at municipal level (2012-2018), in Sinop, Mato Grosso. The municipality has been implementing a municipal policy that seeks to establish a relationship between theory and practice in the work carried out, which requires a critical reflection. The general objective of this research is to investigate if there was any change in teaching practices from the DCNEI implementation process (BRASIL, 2010) at the municipal level. The specific objectives are: To analyze how the Municipal Directive contemplates the DCNEI (2010); To understand how the Municipal Direction has contributed to the implementation of pedagogical proposals in the daily life of the institutions of Early Childhood Education; To investigate the knowledge and understanding that the collective of professionals has about pedagogical proposal and teaching practice; Propose, from the analyzed result, along with the people participating in the research, suggestions for improvement for the teaching-learning process with public administration of the municipality. The interest in this topic has origin from my work in the coordination of the municipal network of Early Childhood Education, where a work was carried out in the municipality in partnership with the Ministry of Education (MEC), on the Pedagogical Political Plan / Pedagogical Policy Proposal (PPPM) or Municipal Guideline for Early Childhood Education. This research is of Communicative Research, an approach developed by the Special Center for Research on Theories and Practices Overcoming Inequalities (CREA) - University of Barcelona (UB / ES) and whose theoretical basis is the studies of Jürgen Habermas and Paulo Freire. This type of research seeks to break with the roles of division between the researcher and the research participants, being a joint and humane construction of the whole process, which allows both reflection and analysis of the information collected, setting up a transformation result of the situation investigated. We consider the final analyzes relevant to the research, since the themes presented show that there are advances. However, some particularities regarding the work that is proposed for the Curricular Guidelines, regarding the pedagogical practice, that is, in the integration of curricular contents, aiming at the learning teaching process with the play. The data show that the group of teachers performs their classes in different ways, but there is still a lack of understanding regarding the proposal of the DCNEI, which focus on the child, for the formation of critical citizens, and is therefore not a proposal that thinks and defines the teacher as the center of the teaching and learning process. Studies are needed to conduct this process - which is as complex as possible and necessary - in order to understand what the role of the teacher is not only in the school, but in today's society. Therefore, a dialogue must become urgent for the transformation to take place, the political engagement of struggle has to be permanent, if the teacher is not part of this process, there is no commitment. Thereby, we agree with Freire (2015) that we must take a stand in front of our social responsibility, to participate in the transformation process of the school, knowing the importance of teaching and learning in a harmonious, respectful and committed way through educational practices that promote the equality, since the good result of the learning takes place in the relations contained in the act of teaching and in the commitment to the learning.

Keywords: Child. DCNEI. Teacher. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
CUR	Centro Universitário de Rondonópolis
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Programa de Ações Articuladas
PCCS	Plano de Cargos Carreiras e Salários
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPM	Plano Político Pedagógico ou Proposta Política Pedagógica Municipal
ProInfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PT	Partido dos Trabalhadores

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TDI	Técnico de Desenvolvimento Infantil
UB	Universidade de Barcelona
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na Educação Infantil do município de Sinop por ano (1999-2017)	35
Quadro 2 – Profissionais efetivos da rede municipal de Sinop-MT.....	43
Quadro 3 – Dimensões básicas das concepções teóricas nas Ciências Sociais.....	63
Quadro 4 – O passo a passo da Pesquisa Comunicativa.....	75
Quadro 5 – Grupo de Discussão A (matutino)	77
Quadro 6 – Grupo de Discussão B (vespertino)	77
Quadro 7 – Nível básico de análise: categorias e dimensões.....	84
Quadro 8 – Técnicas para realização da pesquisa.....	90
Quadro 9 – Eixo I: Concepções das profissionais em relação à proposta pedagógica, DCNEI e Currículo.....	92
Quadro 10 – Eixo II: Proposta Pedagógica municipal em relação às DCNEI (2012-2018)...	98
Quadro 11 – Concepções de prática docente na Educação Infantil.....	104
Quadro 12 – Concepção das referidas Técnicas sobre PPPM, DCNEI e Currículo.....	114
Quadro 13 – Eixo II: Proposta Política Pedagógica Municipal em Relação às DCNEI (2012-2018)	120
Quadro 14 – Concepção de prática docente na Educação Infantil.....	130
Quadro 15 – Carta de recomendações às autoridades sobre o trabalho com as DCNEI.....	135

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: DA ANTIGUIDADE A CONTEMPORANEIDADE.....	19
2.1 A relação cuidar e educar como direito social da criança.....	25
2.2 A Educação Infantil no Brasil.....	27
2.3 Contexto Histórico da Educação Infantil no Município de Sinop-MT.....	31
3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO.....	47
3.1 A prática docente na Educação Infantil.....	57
4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	60
4.1 A abordagem metodológica da pesquisa e suas bases teóricas.....	60
4.2 Teoria da Ação Comunicativa.....	61
4.3 Teoria da Ação Dialógica em Freire.....	67
4.4 O percurso da pesquisa: o lugar da investigação e os seus participantes.....	68
4.5 Caracterizações do espaço de pesquisa e seus participantes.....	70
4.6 Instrumentos de pesquisa de Investigação Comunicativa.....	73
4.6.1 Grupo de Discussão Comunicativo	76
4.6.2 Relato de Vida Comunicativo em Profundidade.....	77
4.7 Palavra verdadeira e pretensão de validez: os fundamentos da pesquisa.....	79
4.7.1 O conceito de pretensão de validez em Habermas.....	79
4.7.2 O conceito de palavra verdadeira em Freire.....	81
4.8 Organização dos dados e análises de informações.....	82
5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E RESULTADOS.....	88
5.1 Análise e resultados da pesquisa.....	91
5.1.1 Eixo I – Concepções do coletivo de profissionais sobre a Proposta Pedagógica, DCNEI e Currículo.....	91
5.1.2 Eixo II – Organização e funcionamento da Proposta Pedagógica Municipal em relação às DCNEI, segundo o coletivo de profissionais (2012-2018)	98
5.1.3 Eixo III – Concepções de prática docente na Educação Infantil, segundo o coletivo de profissionais.....	104
5.2 Técnicas da esfera municipal e governamental participantes da pesquisa: sua trajetória e compreensão sobre os eixos discutidos (DCNEI, PPP/DM, Prática Docente) com relato de vida comunicativo em profundidade.....	109

5.2.1 Professora Maria Aparecida Medina Gomes, Coordenadora da Educação Infantil do Município de Sinop-MT.....	109
5.2.2 Professora Alexandra Cristina da Rosa Cortez, Coordenadora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Sinop-MT.....	110
5.2.3 Professora Veridiana Paganotti, Secretária de Educação do Município de Sinop-MT.....	110
5.2.4 Professora Carolina Helena Micheli Velho, Coordenadora da Educação Infantil no MEC.....	111
5.2.5 Eixo I – Concepções das Técnicas sobre PPPM, DCNEI e Currículo.....	114
5.2.6 Eixo II – Organizações e funcionamento da Proposta Pedagógica municipal em relação às DCNEI (2012–2018) sob a ótica das Técnicas.....	119
5.2.7 Eixo III – Concepção de prática docente na Educação Infantil, segundo as Técnicas.....	129
5.3 Carta de recomendações às autoridades sobre o trabalho com as DCNEI.....	134
6 DIÁLOGO FINAL.....	139
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	150
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	150
Apêndice II – Roteiro Relato de vida comunicativo em profundidade.....	152

1 INTRODUÇÃO

Durante os últimos 15 anos de profissão, além das experiências com Ensino Fundamental, minha¹ trajetória e caminhada se afirmam na Educação Infantil e suas práticas pedagógicas. Assim, atuando como professora nesta etapa educacional, tive também a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica e diretora em creche (zero a três e quatro a cinco anos), tendo aprendido muito com as experiências ali vividas.

Em 2008, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Sinop, Mato Grosso, como responsável pelo Departamento de Creche. No ano de 2011, assumi o departamento como coordenadora da Educação Infantil, a convite da então Secretária de Educação.

Esta oportunidade me levou a conhecer realmente a Educação Infantil, os movimentos que lutam por nossas crianças, entre eles, o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), sobretudo, significou uma aproximação dos profissionais da rede, ouvindo suas angústias e tentando compreender suas histórias de vida – pessoal e profissional –, o que é de extrema importância para a valorização e compreensão de suas práticas pedagógicas, que estão em processo de formação.

Atuei como formadora durante este período juntamente com professores, Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDIs), diretoras e coordenadoras, no intuito de compreender a teoria e a prática, constituindo-me também enquanto profissional. Neste meu processo de formação profissional e de compreensão pedagógica, *ser e fazer* se transformaram em algo de uma dimensão inexplicável.

No ano de 2007, o Governo Federal implantou o Programa Nacional de Restruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), que tinha como objetivo a expansão de espaços mais adequados, investindo na construção de creches e escolas de Educação Infantil e na aquisição de equipamentos, em parceria com os municípios, o que oportunizou reflexões sobre a Plano Político Pedagógico/Proposta Política Pedagógica (PPP) do Município ou Diretriz Municipal. Verificando a estrutura e o funcionamento do município, posso dizer que isto representou um exercício significativo, permeado por diálogos, embates e disputas de concepções, além de oportunizar que, enquanto grupo, fosse possível pensar que nossas falas não condiziam com as práticas pedagógicas observadas no próprio município, já

¹ Na escrita desta dissertação, a opção foi pelo uso da primeira pessoa do plural, porque compreendo que foi um trabalho realizado no coletivo. Contudo, sempre que se tratar de experiência pessoal da mestranda, relativa à sua história de vida, será utilizada a primeira pessoa do singular.

que estávamos distante dos aspectos legais, que afirmam ser um direito social das crianças o acesso à Educação desde os primeiros anos de vida.

No entanto, diante do que vem sendo apresentado, atualmente, nas discussões de nível acadêmico e político sobre Educação Infantil, o que nos inquieta muito é que, ao nos depararmos com a realidade da escola, o que fica nítido, como diz Freire (2007), “São as receitas pedagógicas” (2007), criando um distanciamento cada vez maior entre a articulação política e a prática efetiva, que somente será efetivada realmente, enquanto prática, se nos libertarmos e nos permitirmos as mudanças.

Neste processo de construção profissional, fica perceptível o quanto nós temos uma cultura opressora muito forte, de maneira que não nos permitimos a novas mudanças.

A partir deste momento, a necessidade de aprofundar meus estudos e pesquisas foi revitalizada, me instigando a buscar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis (UFMT/CUR), no qual me inscrevi na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, certa de que, com o engajamento processual e estudos mais aprofundados, iria fortalecer minha capacidade reflexiva, que seria desafiada e mobilizada num processo de transformação pessoal e autoavaliação, imprescindível na constituição das competências e na produção de meus conhecimentos sociais e pedagógicos. Nesse sentido, acredito, tal como diz Freire (2015) que temos que acreditar na utopia, pois somente acreditando é que se tornará possível. Sendo assim, busquei saber mais sobre o processo de implementação das Políticas Públicas Federais no âmbito da Educação Infantil no Município de Sinop, Mato Grosso.

Várias indagações me levaram a pensar sobre as problemáticas existentes a respeito do assunto: Como a proposta pedagógica chega à escola? Como se dá a compreensão, por parte dos profissionais? Quais concepções precisam estar asseguradas em uma política de Educação Infantil? Será que as concepções da equipe técnica municipal alteram a forma ou o modo de implementar a política de Educação Infantil no município? Como é compreendida pelos profissionais? Como o professor pensa os espaços na Educação Infantil? Os docentes respeitam as crianças? Quais concepções precisam estar asseguradas para concretização e fortalecimento da política de Educação Infantil? Como esta política influencia na proposta pedagógica? Como uma proposta pedagógica é compreendida pelos professores de Educação Infantil e qual a sua importância no cotidiano? O que esses profissionais entendem por currículo e diretrizes?

Diante destas indagações e angústias, e de todo o contexto vivido hoje pela educação infantil, legalmente assegurada como um direito social de todas as crianças, que passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos no campo educacional. A infância se torna, então, o foco

de nossos investimentos e, assim, as instituições não podem mais ignorá-la em suas propostas pedagógicas, devendo respeitar suas especificidades, principalmente as formas como as crianças a vivem. Para haver compreensão e avanços nesse sentido, tem aumentado o número de estudos nessa área, com a intenção de fortalecer e orientar as propostas pedagógicas curriculares.

Cumpra salientar que esta pesquisa foi apenas o primeiro passo para começar a pensar e procurar entender o processo de desenvolvimento, no âmbito municipal, da implementação de uma política pública, e como se deu a efetivação deste trabalho nas instituições de Educação Infantil em Sinop-MT, observando e analisando todo o processo histórico de desenvolvimento educacional do município. O município vem efetivando a implementação da política municipal, a fim de estabelecer uma relação entre teoria e prática no trabalho realizado no município, sendo necessária uma reflexão crítica sobre como isso ocorre.

Sendo assim, a questão de pesquisa se apresenta com o intuito de saber: “Houve continuidade nas práticas docentes a partir do processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, no âmbito municipal (2012 -2018), em Sinop-MT”?

O objetivo geral desta pesquisa busca investigar como foi as práticas docentes a partir do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), no âmbito municipal.

Para ajudar a responder este objetivo, inicialmente traçado, foi necessário compor alguns objetivos específicos:

- Analisar como a diretriz Municipal contempla as DCNEI (2010);
- Compreender como a Diretriz Municipal vem contribuindo para a implementação das propostas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil;
- Investigar o conhecimento e a compreensão que o coletivo de profissionais tem sobre proposta pedagógica e prática docente;
- Propor, a partir do resultado analisado, juntamente com as pessoas participantes da pesquisa, sugestões de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem junto à administração pública do município.

Desta forma, esta pesquisa transcorreu apoiada na metodologia de Investigação Comunicativa, que procura romper com os papéis de divisão entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, fazendo com que, desde o início, seu processo de construção seja em conjunto, para possibilitar a análise das informações e a reflexão dos resultados entre os pares. Consequentemente, com base nessa reflexão crítica e na intersubjetividade, a metodologia

comunicativa apresenta-se como uma alternativa para combater as desigualdades sociais, tendo em vista que, além de pensar o posicionamento técnico e político, ela vem pensar o aluno (GÓMEZ et al., 2006).

A metodologia da pesquisa comunicativa buscou, de forma dialogada, construir um roteiro para o levantamento das informações, em conjunto com os participantes, o que possibilitou uma maior aproximação com o objeto investigado. Tal metodologia encontra-se apoiada em duas principais bases teóricas: a ação comunicativa de Habermas e a ação dialógica de Freire (RODRIGUES, 2010).

A pesquisa aqui apresentada possui caráter qualitativo, buscando explicar em profundidade as informações obtidas e interpretar a realidade dentro de uma visão holística e sistêmica. Os fatos ou descobertas realizadas serão aproximados, substituindo um novo paradigma da ciência contemporânea, não preconizando a verdade absoluta das coisas (OLIVEIRA, 2007).

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos que se entrelaçam, com o fito de alcançar os objetivos propostos durante a pesquisa.

O primeiro capítulo, introdutório, contextualiza minha própria história de vida, ou seja, traço um breve memorial para justificar o porquê de realizar esta pesquisa, situando o leitor quanto ao meu percurso profissional.

O segundo capítulo, aborda as concepções de criança e infância, que desde a Antiguidade até a atualidade têm sido abordadas por diferentes teóricos e como se relacionam com a temática discutida.

Dando sequência às discussões, apresentamos ao leitor como é compreendida a relação do cuidar e educar na Educação Infantil, conforme alguns autores, refletindo sobre a formação dos profissionais que nela atuam. Estes, em sua maioria, já possuem formação na área de Pedagogia, mas não conseguem fazer uma relação entre o cuidar e o educar, compartimentando tais ações em ‘caixinhas separadas’. Com isso, fica evidente que ainda não se consolidou uma compreensão desta prática.

Além disso, retratamos a história da educação infantil e da política pública estabelecida em níveis nacional e municipal, e como as escolas executam essas políticas. Para tanto, foi feito um panorama histórico do município de Sinop-MT, referente à Educação Infantil, destacando, como base, as questões referentes às Diretrizes da Educação Infantil.

O terceiro capítulo discute a relevância desta política enquanto currículo, para a Educação Infantil. Para que haja avanços, é necessário retomar alguns princípios que norteiam a nossa prática, pois, como Freire (2015) ressalta, somos seres inacabados e que a educação é um

ato político. Logo, devemos nos conscientizar de nossas atitudes e ações no e com o mundo, respeitando os saberes já adquiridos por nossas crianças ao longo da história, respeitando cada indivíduo.

No quarto capítulo é apresentado o referencial teórico-metodológico da pesquisa, isto é, a Metodologia de Investigação Comunicativa, pautada nas concepções de Habermas, com a ação comunicativa, e nas concepções de Paulo Freire, com a ação dialógica. Também expõe a caracterização do local e das participantes da pesquisa, situando o leitor sobre onde a pesquisa foi realizada, quem são os sujeitos participantes, qual o método e quais os instrumentos utilizados na produção das informações.

O quinto capítulo está organizado de maneira a contemplar as informações produzidas e analisadas durante a pesquisa, com base no referencial teórico, esclarecendo, detalhadamente, qual nível de análise da metodologia foi adotado, para tratar os dados. Apresenta, ainda, três Eixos de análise, tendo em vista atender o que foi proposto nesta investigação, sendo as dimensões organizadas em quadros para posterior análise intersubjetiva.

Por fim, no sexto e último capítulo, empreendemos um diálogo final com o leitor, tecendo algumas considerações a respeito dos resultados da pesquisa, bem como apresentamos algumas reflexões a partir dos autores da base teórica e também das informações obtidas com as pessoas da instituição investigada.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a vida de vários profissionais que lutam em defesa da infância e da criança, na escola e na vida em sociedade.

2 O CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Para dar início ao nosso diálogo e tendo em vista a amplitude desta pesquisa dedicamos, aqui, a traçar brevemente o processo histórico tanto da constituição da infância e da criança como da Educação Infantil, pois, é difícil discutir as diretrizes da Educação Infantil e currículo sem reconhecer e compreender este percurso.

A história da Educação Infantil² tem uma relação direta com a história da criança e as influências no âmbito educacional, abordadas por diversos educadores, que estudaram e defenderam ideias voltadas para as potencialidades que elas podem desenvolver.

Nesse sentido, ao recuperar um pouco da história da criança e da infância, é possível verificar a que está dando esta nova reconfiguração nos dias atuais, fazendo uma caracterização com algumas fontes bibliográficas sobre as concepções de criança e infância.

O pesquisador francês Philippe Ariès (1981), em sua obra “História social da criança e da família”, publicada em 1960, aponta que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

Nesse sentido, a história da infância surge como possibilidade para muitas reflexões sobre a forma como entendemos e nos relacionamos atualmente com a criança. Ariès (1981) é considerado o precursor da história da infância, pois foi através dos estudos realizados por ele que surgiram os primeiros trabalhos na área de História, tratando do lugar e da representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII.

Ariès (1981), ao utilizar como fonte historiográfica a Idade Média, analisa que a construção do sentimento de amor pelas crianças foi, durante muitos séculos, despercebido, sufocado, quase inexistente. Sua tese indica o surgimento da noção de infância apenas no século XVII, junto com as transformações que começam a se processar na transição para a sociedade moderna.

Resgatar os antecedentes históricos da infância na obra de Ariès (1981) é transcrever a história retratada por ele no comportamento dos adultos perante as crianças, aos olhos de reis, padres, professores, pais, mães, vizinhos, gente rica, gente pobre, porta-vozes da construção da infância no passado – e ainda hoje, no presente.

² Ressaltamos que, neste contexto, vamos retratar uma história da infância mais focada nas produções culturais de países da Europa Ocidental.

Ou seja, a concepção de criança é vivida e apreendida a partir das construções feitas pelos adultos, nas quais, muitas vezes, a criança não pode discursar, defender-se ou falar sobre si mesma.

De acordo com Jacques Gélis, ao discutir “A individualização da criança”, no livro “História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes” (2010), organizado por Ariès e Roger Chartier, os pais, conforme estabelecem relações com seus filhos exercem influência sobre eles, nos séculos XVI e XVII, havendo, já nesta fase de transição para a Idade Moderna, uma criança mais esperta, madura.

Em contraponto à ideia de que os pais não amavam seus filhos, os fatos registrados revelam que eles os amavam até demais, amavam de tal maneira que isto acabou se tornando um dos complicadores no tocante à educação das crianças, porque o amor que os pais sentiam – ou ainda hoje sentem – por seus filhos é, na maioria das vezes, um amor que não consegue perceber suas falhas, erros ou defeitos. Não percebem, assim, o mal que fazem às crianças que, quando crescem, já não podem mais serem corrigidas.

Nesse contexto, Estado e Igreja retomaram o encargo do sistema educativo, e, desse modo, a transferência do privado para o público serviu muito bem aos interesses políticos e religiosos de controlar a sociedade, favorecidos pela:

[...] adesão dos pais, convencidos de que seu filho está sempre à mercê de instintos primários que devem ser reprimidos e de que é preciso ‘sujeitar seus desejos ao comando da Razão’. Assim, colocar na escola equivale a tirar da natureza. Entretanto, não é essa a causa essencial de tal adesão. A nova educação deve seu êxito ao fato de moldar as mentes segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar. Não existe contradição entre a ‘privatização’ da criança no âmbito da família nuclear e a educação pública que lhe é dada (GÉLIS, 2010, p. 324, grifos do autor).

Diante desse contexto, os pais se julgavam incapazes de dar conhecimento aos filhos e recorrem a terceiros, muito embora eles próprios tenham sido educados em meio à socialização e conhecimentos de sua comunidade. Com isso se efetua, conseqüentemente, a passagem da família-tronco à família nuclear, bem como de uma educação comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade, para apreender os interesses do sistema de linhagem à educação pública escolar, também com o propósito de integrá-la e desenvolver suas aptidões (GÉLIS, 2010).

Desse modo, foram ocorrendo mudanças e transformações do papel da criança na família e na sociedade, ao longo dos séculos, devido às estruturas familiares, à Igreja e ao

Estado. Diante do progresso e da civilização, os estudos mostram que ora prevaleceu o interesse ora a indiferença com relação à criança.

Surge uma preocupação com a formação moral da criança e a Igreja se responsabiliza pela aprendizagem, visando corrigir os desvios da criança, pois se acreditava que ela era fruto do pecado e deveria ser guiada para o caminho do bem. Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que viria inspirar toda a educação do século XX (ARIÈS, 1978). Daí vem a explicação dos tipos de atendimento destinados às crianças, de caráter repressor e compensatório.

De um lado, a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, do outro como um ser fruto do pecado.

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 2003 apud ANDRADE, 2010, p. 18, grifos da autora).

Esses dois sentimentos são originados por uma nova postura da família em relação à criança, que passa a assumir mais efetivamente a sua função, a família começa a perceber a criança como um investimento futuro, que precisa ser preservado, e, portanto, ela deve ser afastada de males físicos e morais, sendo proibida de conhecer o próprio corpo. Para a autora, “não é a família que é nova, mas, sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância” (KRAMER, 2003, p. 18).

No século XVIII, aparece um sentimento de infância provocando um profundo colapso de valores e crenças:

A uma situação em que o ‘público’ e o ‘privado’ desempenhavam seu papel na formação da criança sucedeu outra, que amplia os direitos da mãe e sobretudo do pai sobre o filho. Contudo, num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador. Ao modelo rural sucedeu-se um modelo urbano, o desejo de ter filhos não para assegurar a continuidade do ciclo, mas simplesmente para amá-los e ser amado por eles (ARIÈS E CHARTIER 2010, p. 328, grifos dos autores).

A criança sai do anonimato e lentamente ocupa um espaço de maior destaque na sociedade. Essa evolução traz modificações profundas em relação à educação, esta teve que procurar atender as novas demandas que foram desencadeadas pela valorização da criança, pois a

aprendizagem, para além da questão religiosa, passou a ser um dos pilares no atendimento à criança.

Com a chegada da visão do Iluminismo, dando ênfase à educação, fortalece-se a ideia de que as crianças precisavam ser educadas para se tornarem bons cidadãos. Desse modo, o desenvolvimento da formação escolar foi essencial para definir uma nova ideia de infância, dando início a um olhar diferenciado para as crianças, como sujeitos de direitos, que possuem e caracterizam seu espaço no meio social, sendo respeitadas em todas as dimensões.

Começa, então, a emergir uma concepção de criança como alguém que tem capacidade para se desenvolver no contexto em que está inserido, respeitando suas particularidades, todavia, percebe-se o caráter cristão no qual a educação das crianças foi ancorada. Esse interesse pelas crianças gerou a preocupação em ajudá-las a adquirir o princípio da razão e a fazer delas adultos cristãos e racionais, paradigma que norteou a educação do século XIX e XX.

Atualmente, a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente, que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas e respeitadas, caracterizando um atendimento integral e integrado das crianças. Segundo Zabalza (1998):

[...] a etapa da história que estamos vivendo, fortemente marcada pela transformação tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (ZABALZA, 1998, p. 68).

Assim, a criança é concebida como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos, e, contemporaneamente, portador de direitos enquanto cidadão, que possui potencialidades e competências, uma criança rica, ativa, ansiosa para se engajar no mundo. Mesmo com pouca idade, ela produz cultura, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que configura a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais.

Sendo assim, elas passaram a ter destaque na sociedade, valorizadas em sua infância, inclusive no que tange à educação.

Como a infância é um processo histórico e social, não seria adequado supor a existência de uma população infantil homogênea, fica claro e perceptível que os processos históricos são diferentes para cada um, principalmente para as crianças, que se socializam de formas desiguais (FRANCO, 2006).

Podemos dizer que as crianças, enquanto grupo social específico têm passado por muitas mudanças, principalmente nas três últimas décadas, contudo, na realidade contemporânea da infância, a realidade material em que vivem as crianças ainda é determinada com base em exclusão e separação em espaços da vida social restritos aos adultos. As crianças estão limitadas ao lar e à escola, exclusas da política e dos espaços públicos, do comércio, submetidas aos regimes de guarda moral e pedagógica cujo objetivo é corrigi-las perante os adultos.

Entretanto, com o tempo, vários fenômenos fizeram com que as crianças se deparassem com algumas experiências que antes lhes eram negadas ou escondidas, e, hoje, é comum, na vida de muitas, os conflitos familiares, o abuso³; o acesso às drogas, a toda forma de violência, à criminalidade e ao consumo voraz, alimentado pela sua valorização no mercado enquanto consumidor. Este cenário causa preocupação aos adultos, e tem conduzido a uma infância em que as crianças são muito mais segregadas e excluídas, passando muito mais tempo confinadas em instituições destinadas a prepará-las e protegê-las do mundo adulto.

Tudo isso é decorrente das mudanças que vão configurando a sociedade, especialmente, da saída das mães ao mercado de trabalho para ajudar no sustento da família.

Neste sentido, podemos dizer que o tempo de dependência das crianças do adulto está se prolongando e não diminuindo. O adulto passa muito mais tempo zelando contra os perigos atuais que rondam a infância, como o trânsito, assaltos e sequestros.

É um processo de mudança extremamente político, sustentado nas relações de poder e autoridade do adulto sobre a criança. Porém, as políticas infantis contemporâneas podem ser interpretadas de várias maneiras. Há os que desejam resgatar as relações tradicionais e voltar a uma era em que as crianças eram “vistas, mas não ouvidas”: há também os que saúdam essas mudanças, considerando-as um aumento muito necessário do poder e da autonomia das crianças (BUCKINGHAM, 2007, p. 112).

Começa, então, um movimento em direção ao processo de cidadania e de direitos envolvendo a infância, até então negados. Torna-se necessário que os desejos individuais das crianças sejam levados em conta, que elas sejam ouvidas, o que lhes confere um novo status, não apenas como cidadãs, mas também como consumidoras. Cabe ressaltar que, embora consideradas valiosas, são, ao mesmo tempo, rotuladas como muito difíceis de controlar.

Segundo Buckingham (2007), as crianças não podem ser exploradas e nem tratadas de modo paternalista por adultos que afirmam saber o que é melhor para elas, sendo investida uma força muito grande para garantir as vozes das crianças, para que sejam ouvidas.

³ “Abuso” definido como toda forma de violência física e/ou emocional/psicológica.

A mudança social significativa se deu em “resposta” ao aumento da indisciplina e ao colapso moral, usadas como uma justificativa para a implantação de políticas mais autoritárias, segundo as quais as crianças são vistas, simultaneamente, como ameaçadoras e ameaçadas, pondera Buckingham (2007). Contudo, quando falamos que são indefesas e precisam de proteção, quem as ameaça são os próprios adultos. Assim, as crianças são um risco para todos.

Fica clara, então, nas últimas décadas, a importância de políticas sociais e econômicas no que tange à infância.

É pertinente ressaltarmos que a infância, nos últimos anos, vem sendo alvo de intensos debates devido à nova sociedade informacional, na qual adultos e crianças estão imersos. Algumas crianças estão atarefadas, vivendo uma infância mediática, logo, nessa era tecnológica, não há como negar que as mídias eletrônicas contribuem, sobremaneira, para que o dia a dia infantil seja repleto de imagens, narrativas e mercadorias produzidos por corporações globalizadas. Conseqüentemente, o próprio significado de infância, na sociedade contemporânea, está sendo definido por meio das interações das crianças com essas mídias (BUCKINGHAM, 2007).

Apesar de a influência das mídias na vida das crianças ser indiscutível, ao pensarmos sobre as mudanças da e na infância, não podemos ignorar que tais mudanças não se devem somente à mídia, temos que levar em conta o processo histórico, as crenças religiosas, o sistema político, a escola.

Para Buckingham (2007) a infância é também um fenômeno global que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos culturais:

Alguns poderiam dizer que as mídias fornecem uma ‘cultura comum’ global às crianças, que transcende as fronteiras nacionais e as diferenças culturais estabelecidas. Para uns, isso pode ser considerado uma forma de liberação, uma oportunidade de as crianças irem além dos entraves limitadores da tradição. Para outros, no entanto, trata-se apenas de mais uma evidência do processo global de homogeneização, em que especificidades das experiências e identidades culturais das crianças são negligenciadas e até mesmo destruídas. Será que à medida que as crianças vão crescendo todas juntas sob os signos do capital – Pokémon, Disney, McDonalds -, irá desaparecer o caráter local e situado da infância? (BUCKINGHAM, 2007, p. 09, grifo do autor).

Os espaços de entretenimento público, como parques e ruas têm perdido espaço para o entretenimento doméstico; a televisão perdeu espaço para o computador e este, por sua vez, dividiu a preferência infantil com os videogames. Hoje, estão perdendo terreno para as mídias que cabem na palma da mão: os celulares. Mas é preciso levar em consideração que não temos

muitas políticas públicas que investem na infância e na juventude, no sentido de ofertar espaços de convivência e lazer, uma vez que na maioria das cidades eles inexistem.

Houve consequências específicas sobre o relacionamento entre as crianças e os adultos, principalmente no que se refere às mídias eletrônicas, mas também pelas demais mudanças sociais e históricas que sucederam.

Como vemos, pouco a pouco a criança deixou de ser apenas vista para ser também ouvida, ganhando espaço nesse processo histórico e social.

Tendo pincelado brevemente a história da criança e da infância, passo a discorrer sobre a Educação Infantil, em especial, a creche, que, em seus primórdios, destinava-se basicamente ao atendimento das crianças pobres e abandonadas. No Brasil, foi por meio de muita reivindicação e luta pelos direitos sociais que se conquistou educação escolar para as crianças pequenas, sendo dever do Estado ofertar a todas as crianças de zero a seis anos de idade atendimento em creche e pré-escola, conforme expressa a Constituição Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90 (ECA), Art. 54, inciso IV, entre outras.

Para melhor explicar esses conceitos, a seção seguinte traz uma discussão sobre a relação cuidar e educar, no intuito de salientar a importância dos cuidados e especificidades que os educadores devem ter para com as crianças em seu processo de desenvolvimento, tendo em vista que desde o seu nascimento ela precisa de atenção, carinho, respeito, afeto, e deve ser compreendida de acordo com a sua cultura.

2.1 A relação cuidar e educar como direito social da criança

Movidas pela certeza do nosso papel e da importância que temos neste processo de construção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é que propomos uma discussão sobre a indissociável relação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, bastante frisado pelo documento das DCNEI (BRASIL, 2009).

Como pensar uma ação pedagógica integrada e consciente, que valoriza o desenvolvimento das crianças e respeita a sua maneira de pensar e agir, suas particularidades, propondo atividades e procurando conhecer seus interesses? Quem são essas crianças e suas famílias? Tais questionamentos explicita a necessidade de valorizar as potencialidades dessas crianças pois, quando o bebê tem a oportunidade de ingressar na creche, está ingressando em todo um novo contexto de vida social, mais amplo, para além do ambiente familiar.

Para que tenha clareza do ato pedagógico e transforme suas ações, o educador deve estar em permanente estado de observação para evitar que suas ações se tornem rotinas mecanizadas,

guiadas por regras. Consciência é a ferramenta de sua prática, que o embasa teoricamente, no sentido de inovar tanto a ação quanto a própria teoria.

Diante das fontes pesquisadas, é possível afirmar que cuidar e educar estão ligados diretamente com o currículo, ou melhor, são primordiais na Educação Infantil. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2010), implicam em saber reconhecer que a construção dos saberes, a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem em momentos e de maneira compartimentada. São ações que ocorrem ao longo da Educação Infantil, intrínsecas ao cotidiano, sendo de responsabilidade conjunta entre família e escola, são ações indissociáveis não podemos separar o cuidar e o educar.

As DCNEI (2010) explicam que educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais, apropriando-se de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar.

Quando o professor realiza uma ação pedagógica ou educativa, ele também cuida. Assim, por exemplo, quando planeja uma atividade com pintura, o professor deve, inicialmente, ensinar à criança alguns cuidados: não comer a tinta, não a levar aos olhos... São cuidados articulados com o educar, na ação pedagógica.

Com base em minha trajetória profissional, ousou afirmar que somente será possível compreender a criança como um ser completo quando reconhecermos que a partir da interação social a criança aprende – com o espaço, com adultos, crianças maiores, menores, da mesma idade. Nesse sentido, o espaço em que ela está inserida requer a mediação dos adultos como forma de estimulação da sua curiosidade, para que haja um avanço consciente e responsável.

O cuidado não significa uma atividade mecânica, não se trata apenas de trocar fraldas, banhar e alimentar. Requer vínculo e afeto, confiança e garantia de integridade física, mas também incentivo e escuta para atender a curiosidade e estimular a criatividade da criança.

É necessário um comprometimento de todos para o bem-estar das crianças, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 25): “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado”.

A maneira como olhamos e escutamos as crianças faz toda diferença, como acontece esse processo de observação, os sentimentos, como as crianças percebem as coisas e o espaço, avaliar o que pensam e falam, a sua cultura. Tudo isto deve estar ligado de maneira a permitir

uma integração entre o cuidar e o educar, fazendo com que ocorra a ampliação do desenvolvimento, tornando-as mais autônomas e independentes.

Se compreendemos que o ser humano é um ser inacabado, devemos criar, dentro do espaço de Educação Infantil, situações significativas de aprendizagem, com o intuito de alcançar, assim, o desenvolvimento em todas as áreas – cognitivas, psicomotora e sócio afetiva. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 2010) explica que:

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 2001, p. 23).

As crianças participam das permanentes transformações dos contextos culturais e históricos em que vivem, sendo também transformadas pelas experiências que adquirem nesse mundo extremamente dinâmico. É justamente por isso que “educar e cuidar” são de responsabilidade social.

O cuidado convém lembrar, está vinculado a questões de intimidade e afetividade e é uma característica também dos outros níveis de ensino, não somente da Educação Infantil. Para dar conta do cuidar, escutar as crianças é uma tarefa fundamental e prioritária nas propostas pedagógicas das instituições.

A seguir, passamos a refletir sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, destacando-se o caráter assistencialista do cuidar, o caráter compensatório e a visão de infância predominante na sociedade atual.

2.2 A Educação Infantil no Brasil

Para discutir o processo histórico da Educação Infantil é necessário pensarmos na história da infância e da criança, pois ambas se complementam e são historicamente construídas juntas. Como diz Freire (2015), é nas relações com o outro que nos constituímos, fazemos parte de uma sociedade, onde criamos e recriamos. É neste contexto das relações que se constrói o significado de infância, que tem um sentido genérico, como afirma Kuhlmann Jr. (2015), como qualquer outra fase da vida.

A Educação Infantil no Brasil é fruto de um longo processo histórico, fortemente marcado por questões sociais e de saúde, sendo pensada, primeiramente, sob a perspectiva da

caridade e do assistencialismo, para atendimento à pobreza e, assim, os órgãos públicos, tradicionalmente, utilizavam-na como um ‘discurso’ político.

Segundo Kramer (1988), no atendimento às crianças menores de seis anos do século XIX até as primeiras décadas do século XX predominou o assistencialismo sob uma concepção de saúde, sem compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância:

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida (KRAMER, 1988, p. 199).

Mesmo com todos os avanços políticos, não temos condições tão dignas assim, em nível de Brasil, considerando que ainda se encontram várias instituições em situações precárias, que funcionam em locais improvisados, sem investimentos do poder público.

O atendimento e os programas voltados à infância, conforme alguns estudiosos no Brasil, como Kuhlmann Jr (2015), Kramer (2005), Oliveira (2007), eram oriundos de iniciativas isoladas de entidades privadas ou filantrópicas. A maior entidade brasileira que acolheu essas crianças desvalidas e desamparadas foi a “Casa dos Expostos” ou “Roda⁴”, destinada a atender principalmente as mães solteiras que engravidavam. Após o nascimento, elas deixavam seus filhos na roda, para não envergonhar a família e os homens que não assumiam a paternidade. Serviam, portanto, de abrigo e acolhimento a crianças desamparadas. Dessa maneira, as primeiras ações possuíam caráter higienista e se dedicavam ao combate da mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2007).

Já nos anos 1970, temos uma educação assistencialista, cuja característica primeira é defender a retirada das crianças da rua, bem como uma Educação Infantil compensatória, na qual a pré-escola tem a obrigação de preparar as crianças para o futuro, logo, o fracasso escolar das crianças era atribuído à pré-escola, que não dava conta das crianças “marginalizadas culturalmente”, que não tinham a mesma educação dos filhos de classe média. A proposta específica era justamente para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Não se discutiam os problemas sociais, que impediam o acesso das crianças de classe baixa à cultura, prevalecendo a ideia de antecipar conteúdos para o ensino fundamental,

⁴ Embora não apareça no texto, é importante evidenciar que no Brasil a situação se torna mais grave devido à escravidão e à exploração sexual a que as mulheres negras eram submetidas; elas também eram amas-de-leite para as crianças entregues na roda recém-nascidas, sem contar com a alta taxa de mortalidade infantil existente na época.

com uma visão preparatória, discriminatória e não emancipadora. Isso era intencional, “poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre a sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização” (KUHLMANN JR, 2015, p. 167).

Toda a trajetória política de Educação Infantil foi marcada por muitas lutas e disputas quanto à visão de um currículo que a caracterizava como assistencialista ou escolarizante.

Esses avanços históricos coincidem com os marcos legais da Educação Infantil, sintetizando o reconhecimento e a legitimidade desta etapa. Uma dessas conquistas decorre da Promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, no artigo 208, estabelece como dever do Estado garantir a Educação Infantil, em creche e pré-escola, para crianças até seis anos de idade, de modo a assegurar o seu direito à educação. Nesta época, a Educação Infantil foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado.

Partindo deste princípio, a Educação Infantil não pode mais ser vista como assistencialista, apenas como um direito da mãe que trabalha fora, e sim com um olhar do ponto de vista educacional.

Isto se concretizou na década de 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), documento que determina os direitos e deveres das crianças e adolescentes brasileiros, que passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Não podemos negar que foi uma grande conquista em prol de um desenvolvimento integral da criança, que passa a ter o direito de ser cuidada, educada, protegida e de brincar por toda infância.

Sendo assim, finalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9.394 de 1996 (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica, após muitos debates na Câmara de Deputados e no Senado Federal, o que “impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente Universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, à defesa de um novo modelo de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2007). Afirma ainda a autora que:

Nesse período, a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC desenvolveu, por meio da promoção de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma Política Nacional que garantisse os direitos da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas (OLIVEIRA, 2007, p. 117).

A aprovação da LDBEN 9.394/96 configurou-se como um marco muito importante para a história da Educação Infantil, fortalecendo-a. A luta pela primeira infância continua,

principalmente pelo direito a vagas com qualidade a todas as crianças, em creches e pré-escolas que oportunizem o seu “desenvolvimento integral”. Para tanto, é necessário um amplo investimento nesta etapa de ensino. Não podemos mais admitir que as creches e pré-escolas que atendem a classe popular continuem como depósitos de crianças.

A Constituição Federal e a LDBEN 9.394/96 determinam ao município a prioridade da oferta da Educação Infantil, co-responsabilizando a União e os Estados, em regime de colaboração no atendimento dessa demanda.

Dessa maneira, a Constituição Federal, que afirma este direito a todas as crianças, desde o nascimento, o ECA e a LDBEN normatizam os sistemas de ensino, que são responsáveis pela Educação Infantil até os seis anos de idade. Como afirmam Nunes e Corsino (2011), o atendimento à primeira infância é fruto de um processo histórico, de duas dimensões, político-administrativa e tecno-científica, sem a intenção de fragmentar os segmentos constituídos na Educação Infantil, creches para as crianças pobres e pré-escola para as famílias mais bem-sucedidas.

Finalmente, nos anos de 1990, as creches e pré-escolas passam a ser reconhecidas como um espaço educacional vinculado ao sistema de ensino. Contudo, havia a intenção de que creches e pré-escolas fossem uma só unidade, não existindo separação entre as faixas etárias.

Mas cada estado ou município se organizou de uma forma e, hoje, se encontra às voltas com seus próprios e diversos impasses e particularidades no que tange à gestão, principalmente, no que se refere ao modo de pensar a Educação Infantil, que precisa ser ressignificada, deixando o pensamento assistencialista de lado, para focar nos aspectos educacionais. Argumentam Nunes e Corsino (2011) que:

No nosso país, a transferência da responsabilidade é considerada em dois níveis: (a) o da Política Nacional de educação, que envolve as diretrizes político-pedagógicas e o Plano Nacional de Educação e (b) o da Política Municipal, que comporta o planejamento e a administração dos sistemas de ensino locais, a cargo dos municípios. Mesmo que não tenham instituído seu sistema de ensino, são responsáveis pela rede escolar municipal, ou seja, pelo atendimento das crianças (NUNES; CORSINO, 2011 p. 334).

Mesmo a Educação Infantil estando pautada por documentos legais que a definem como primeira etapa da educação básica, começando a fazer parte do sistema de ensino, ela não está totalmente assegurada, hoje o que temos é um panorama, no Brasil, ainda bem precário, e, neste movimento dialético, entre idas e vindas, em busca de identidade e legitimidade, a Educação Infantil se constituindo em território de disputa, entre assistencialismo e educação.

Os órgãos públicos tentam pôr a culpa na preconceituosa ideia de assistencialismo ligado à pobreza, para não se responsabilizar, de fato, pela oferta de um atendimento de

qualidade, que requer investimento, repasse de verbas. Com isso, não se concretiza, de fato, uma proposta educacional para a Educação Infantil, e sim uma educação desigualitária, como afirma Kuhlmann Jr. (2015).

No atual momento histórico a luta é para que se amplie, verdadeiramente, a oferta de educação para crianças de zero a seis anos de idade, a fim de garantir, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação, o direito e a permanência na escola a todas as crianças, com qualidade.

Como pondera Freire (1991, p. 16), a escola tem que ser libertadora e capaz de respeitar os direitos sociais, nas diferentes modalidades e níveis de ensino. A escola não muda uma sociedade, mas tem o papel de libertar para a transformação social, “a escola é também um espaço de organização política das classes populares”. Nesse sentido, a escola tem que ser um lugar onde a comunidade se organize e sistematize suas ideias com suas próprias experiências, não se trata somente do espaço físico, mas sim de uma postura do ser humano.

Sendo assim, a escola de Educação Infantil não deve ser um espaço que se preocupe apenas com a higiene e a boa alimentação, ou, ainda, ser pensada como um instrumento para o ingresso das crianças no ensino fundamental.

Tendo tratado brevemente do percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, a seguir veremos como se deu a trajetória da Educação Infantil no município de Sinop, Mato Grosso, particularmente, quais políticas marcam esta história.

2.3 Contexto histórico da Educação Infantil no município de Sinop-MT

Temos como objetivo levar o leitor a conhecer a trajetória da Educação Infantil no Município de Sinop-MT, para conhecer seus avanços e retrocessos e refletir quais as concepções intrínsecas à história da Educação Infantil no município, a partir de dados colhidos, relatos e pesquisas, buscando saber: como se constituiu e como está a Educação Infantil nos dias atuais, principalmente no tocante às políticas de atendimento e fortalecimento da qualidade no que se refere às DCNEI, lançadas em 2009, pelo Ministério da Educação (MEC).

Nossa história tem início no século XX, quando as frentes pioneiras representaram um fenômeno comum de expansão no espaço rural. No Brasil, este fenômeno chamou a atenção de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. A partir da década de 70, as frentes pioneiras do Brasil se deslocaram do Sul em direção ao Centro-Oeste, Amazônia mato-grossense, atraídas pela existência de terras novas, seduzidas pela propaganda oficial de promoção da expansão da

fronteira agrícola. Tal avanço de colonização teve como agente social a Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, de onde se origina o nome “Sinop”.

O Município de Sinop foi fundado em 14 de setembro de 1974 e está localizado na região Centro-Norte do Estado de Mato Grosso, às margens da rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163), a uma distância de 500 km de Cuiabá (Capital do Estado). Possui área de 3.206,80 km e limita-se ao Norte com os Municípios de Itaúba e Cláudia; ao Sul, com os Municípios de Vera e Sorriso; a Leste; com o Município de Santa Carmem e a Oeste com os Municípios de Ipiranga do Norte e Sorriso.

Originalmente, o solo de Sinop era coberto, em sua maior extensão, pela Floresta Amazônica meridional, rica em madeira: angelim, mescla, cedro, itaúba, peroba, cambará etc. Desse modo, Sinop foi constituída no meio da Floresta amazônica e o forte deste município era o setor madeireiro, que supervalorizava a exploração capitalista de madeiras, com o trabalho braçal, inclusive das crianças (BAMPI; KREINER, 2013).

Mesmo menores de idade, crianças em idade escolar eram aproveitadas para o intenso trabalho das madeiras. Colocavam-nas para empilhamento de madeiras, retirada de resíduos e empilhamento de lâminas de madeira para secagem, trabalho que na visão dos encarregados das madeiras, com anuência dos pais, era possibilidade das crianças (BAMPI; KREINER, 2013, p. 76).

Nessa época, não existia nenhum tipo de política educacional. Devido ao momento histórico e condições de vida nesse período, tanto nas questões sociais como econômicas e culturais, a utilização da mão de obra infantil era uma prática bastante comum, explicam estes autores.

No início, a população de Sinop era originária, em sua maioria, de famílias numerosas vindas da Região Sul do Brasil (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e principalmente, Paraná), que movimentava o setor madeireiro. Expandiu-se rapidamente e, com o passar dos anos, recebeu novos habitantes, oriundos de outros estados brasileiros e de outras cidades do Estado.

Em razão da ocupação, desmatamento e exploração de madeira em larga escala, as áreas de floresta diminuíram, originando, assim, a implantação da agricultura e da pecuária, porém, existem ainda no município algumas áreas de preservação ambiental.

Com a expansão e chegada das famílias, também vieram junto às crianças, desprovidas de qualquer atendimento educacional. Bampi e Kreiner (2013) ressaltam que:

Crianças brincavam nos pátios das madeiras e colônias, ou mesmo nas ruas lamacentas ou poeirentas da cidade, dependendo da estação [...]. A exceção eram crianças atendidas pelas poucas empresas madeiras que cumpriam a

legislação trabalhista criando suas “creches”, locais de guarda de crianças para que também a mão de obra feminina pudesse ser aproveitada no intenso processo de exploração madeireira (BAMPI; KREINER, 2013, p. 76, grifo dos autores).

Podemos notar que o interesse dos empresários era referente à mão de obra das mães, ou seja, a preocupação não era com as crianças, mas sim no sentido de aproveitar tanto a força de trabalho das mulheres quanto das crianças maiores, no serviço braçal, já que elas representavam um número significativo de residentes nas colônias das madeiras (BAMPI; KREINER, 2013).

Segundo Kuhlmann Jr. (2015) ocorreu, no Brasil, a implantação de creches junto às indústrias graças à luta dos operários por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) por melhores condições de trabalho, principalmente ao trabalho feminino, tendo em vista que as mulheres trabalhadoras lutavam por locais onde pudessem deixar seus filhos em horário de trabalho. Essa questão se tornou, cada vez mais, uma pauta de discussões em congressos que abordavam a assistência à infância. Um marco histórico dessa luta foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, a primeira creche brasileira para filhos de operários e não somente para as mães operárias.

As mudanças nas relações de trabalho vinham em função das transformações sociais e da produção capitalista. Os operários exigiam condições menos precárias no trabalho, jornada de oito horas diárias, salário, entre outros. Em razão das pressões dos operários e sindicatos, alguns empresários começaram a dar benefícios aos seus empregados, entre eles, a creche no interior da fábrica. Desta forma, o direito à educação começa a ser garantido para as crianças.

Contudo, não podemos deixar de salientar que do ponto de vista das ações cotidianas, no que se refere às creches, não somente em Sinop-MT, mas em todo o Brasil, quer elas tenham sido constituídas pelas políticas públicas ou mesmo pelas estruturas organizacionais, foram, na verdade, se consolidando devido à necessidade dos pais. Portanto, não se fortalecia uma questão educativa e formativa direcionada à criança, mas sim o poder econômico dos pais para o mercado de trabalho.

Com o passar do tempo e diante do crescimento acelerado da cidade, houve mudanças, principalmente econômicas. Em 1973, foi construída a primeira sala de aula, de madeira, com piso de terra batida e sem forro. Nesta sala, a primeira professora de Sinop, Terezinha Vandressen Pissinati Guerra, deu início às aulas para vinte e um alunos, distribuídos pelas quatro séries do antigo primário; não havia ainda Educação Infantil no município.

No ano de 1974, por ocasião da fundação oficial da cidade, foi construída pela Colonizadora Sinop S. A. (antiga Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná) a primeira Escola

de Sinop, com três salas. Em 1976, o prédio foi ampliado para seis salas de aula e passou a atender 242 alunos nas quatro séries iniciais. Pelo Decreto nº 767/76 de 26 de outubro de 1976 (SINOP, 2008, p. 16), foi oficialmente criada a primeira Escola de Sinop, que recebeu a denominação de Escola Estadual de 1º Grau Nilza de Oliveira Pepino, que teve como diretora a religiosa Irmã Editha.

Em 1982, o governo entregou a segunda escola estadual de Sinop, denominada de Escola Estadual de 1º Grau Enio Pepino. Dois anos depois, inaugurou mais uma escola, a Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra.

Quanto ao Ensino Municipal, as primeiras salas de aula surgiram na Zona Rural, construídas pela Colonizadora Sinop S. A., na década de 1970. O primeiro administrador de Sinop, Sr. Osvaldo Paula, implantou, em 1981, as primeiras escolas municipais na área rural, próximas à cidade, nas estradas Rosa e Roberta, interligando Sinop à cidade de Vera.

Sinop conta, atualmente, com 16 escolas municipais. Convém esclarecer que, anteriormente, havia 20, mas foi necessário, no ano de 2010, a estadualização de quatro escolas, para contemplar o atendimento aos alunos maiores, para que, assim, o município pudesse atender a Educação Infantil – que é obrigatoriedade do município – e as reivindicações de aumento de salário e hora atividade para todos os profissionais da educação.

Quando se trata, especificamente, da Educação Infantil no município em foco, esta teve seu início em 1981, quando a Sra. Nilza de Oliveira Pepino, esposa do colonizador de Sinop, Enio Pepino, mobilizou as senhoras da comunidade em 02 de junho daquele ano, para fundar o movimento de Assistência Social Haydeé Ribeiro de Oliveira, disponibilizando à comunidade, terreno, mão de obra e cobertura da futura sede do movimento, com o objetivo, entre outros, de estimular o trabalho voluntário da comunidade, fundar creches “assistenciais” destinadas a receber crianças cujas mães trabalhavam. Porém, caberia ao movimento colaborar com a diretoria da futura creche, dando suporte para sua construção e administração.

Conforme o tempo foi passando, outras instituições de Educação Infantil foram instaladas no município, todas com caráter assistencialista, prevalecendo a matrícula por renda, sendo prioridade o atendimento a mães que trabalhavam fora e crianças com situação de risco ou desnutrição. Neste momento histórico, a instituição atuava sobretudo como amparo à saúde dos menos favorecidos, com um olhar extremamente assistencialista, e, conseqüentemente, o cuidado à criança, em sua totalidade, não era considerado. Como vemos, o município procurou sempre trabalhar conforme as políticas que foram estabelecidas por parte do Governo Federal.

Atualmente, observamos uma ruptura na concepção de que a criança que vai para a creche é a criança carente, já que, perante a lei, o direito é da criança, não importa se ela é pobre

ou rica, é um direito constitucional. Nesse sentido, lembramos a afirmação de Kuhlmann Jr. (2015, p. 180): “a creche passou a ser sinônimo de conquista”.

A Educação Infantil em Sinop, hoje, se realiza com o atendimento em 19 instituições. No quadro 1, abaixo, apresentamos a evolução da oferta da EI de 1999 até 2017.

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na Educação Infantil do município de Sinop por ano (1999-2017)

	Ano de Criação	Número de crianças matriculadas em creche	Número de crianças matriculadas em Pré-escola	Total de atendimento	Nº de escolas criadas
1	1999	----- crianças	1.037 crianças	1.037 crianças	04
2	2000	----- crianças	1.558 crianças	1.558 crianças	03
3	2001	695 crianças	1.689 crianças	2.384 crianças	----
4	2002	463 crianças	1.774 crianças	2.237 crianças	----
5	2003	485 crianças	1.769 crianças	2.254 crianças	----
6	2004	672 crianças	1.843 crianças	2.515 crianças	01
7	2005	805 crianças	1.902 crianças	2.707 crianças	01
8	2006	913 crianças	510 crianças	1.423 crianças	----
9	2007	1.019 crianças	727 crianças	1.746 crianças	01
10	2008	1.012 crianças	1.547 crianças	2.559 crianças	02
11	2009	1.191 crianças	1.853 crianças	3.044 crianças	03
12	2010	1.258 crianças	2.191 crianças	3.449 crianças	----
13	2011	1.397 crianças	2.438 crianças	3.835 crianças	02
14	2012	1.405 crianças	2.500 crianças	3.911 crianças	----
15	2013	1.445 crianças	2.805 crianças	4.250 crianças	----
16	2014	1.573 crianças	2.887 crianças	4.460 crianças	----
17	2015	1.348 crianças	3.599 crianças	4.947 crianças	01
18	2016	1.054 crianças	4.050 crianças	5.104 crianças	----
19	2017	2.818 crianças	3.412 crianças	6.230 crianças	03

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Como podemos observar no quadro 1, o número de instituições cresceu significativamente nos últimos anos, e, com isto, aumentou o número de crianças atendidas. Não obstante, nos questionamos: e a qualidade deste atendimento, como ele tem sido ofertado?

Evidenciamos que este aumento se deu graças à forte demanda social, à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Além disso, desde 2008, o município começou a participar das discussões do Fórum Estadual MIEIB, o que significou a ampliação do olhar para a Educação Infantil, com novas lentes. O papel do Fórum é lutar para que a infância seja preservada e para que nossas crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direito.

Em Sinop, como no restante do país, a Educação Infantil é marcada por várias concepções, o que representa, para esta etapa da educação básica, grandes desafios para a consolidação pedagógica. Rita Coelho, ex-coordenadora da COEDI, em uma entrevista para a revista Retratos da Escola, ao falar sobre a identidade da Educação Infantil, salienta que:

[...] Não há incompatibilidade entre a consolidação da identidade e a multiplicidade de dinâmicas formativas. No jogo de interesses entre os poderes públicos e beneficiários de qualquer política, a sociedade – representada inclusive pelo aparato estatal – é ambígua em relação à educação da criança pequena (principalmente a menor de três anos), ao papel da mulher e ao direito dos pobres. Isto impacta diretamente na educação infantil como dever do Estado e direito das crianças. E a creche de qualidade é o único serviço que possibilita a inclusão produtiva da mulher, por ser contínuo, diário, estável e sustentado por regras do sistema escolar, forma com a qual o Estado garante a educação para esta faixa etária (COELHO, 2011).

Não podemos negar que, apesar de existirem aspectos positivos, muitas vezes o atendimento ainda é deficitário no tocante à quantidade e à qualidade.

Recentemente, houve o ganho sistêmico das nossas unidades de Educação Infantil que passaram a integrar o sistema educativo, como parte das políticas públicas nacionais, graças a segmentos da sociedade civil organizada, movimentos sociais, dos educadores e pesquisadores da área que lutam para garantir uma infância de qualidade.

Em Sinop, até o ano de 2008, não havia uma política voltada para a Educação Infantil, uma vez que todos os cargos de direção eram indicados pela administração pública, fazendo com que o poder dos políticos sobressaísse, principalmente no que se refere aos apadrinhamentos de vagas em creches.

Dando prosseguimento, passamos a expor como se deu o desenvolvimento da Educação Infantil no município, a respeito das políticas públicas, a concepção e visão de Educação Infantil, no passado e atualmente.

No ano de 1997, foi criado o primeiro Plano Político Pedagógico do município, e, segundo a Chefe de Divisão da Educação Infantil na época, Rosângela Trevisan (Entrevista, 15 jul. 2018), “houve a necessidade de elaborar uma proposta com urgência porque corria o risco de ser cortado os poucos recursos que o município recebia”. A elaboração da mesma se deu através de encontros para discussão, mas, em virtude do tempo escasso para sua execução, poucos profissionais compareceram.

Mesmo assim, a proposta foi criada e vigorou até o ano de 2001. Em 2002, a mesma foi implementada com a Educação especial, e foi incluída, na proposta curricular, a língua inglesa para a pré-escola. Nesta época, houve uma participação bem maior por parte da comunidade em

geral. Já em 2003, em um congresso que ocorreu em Belo Horizonte, Minas Gerais, a proposta pedagógica do município foi escolhida como modelo para vários outros municípios e estados, ainda conforme o relato da entrevistada.

Neste ponto, retomamos o que foi estudado sobre o RCNEI, cuja contribuição foi grande para o avanço desta etapa, tendo em vista que se destina a auxiliar na realização do trabalho educativo diário com as crianças pequenas, os cuidados essenciais e suas brincadeiras, baseado em conteúdos ligados ao saber fazer, aos procedimentos que as crianças precisam saber e desenvolver, para que possam aprender.

Dentro deste contexto político, não houve a valorização cultural das crianças, a educação formal ficou marcada por uma educação tradicional, com a valorização de conteúdos. A sociedade, em termos gerais, supervalorizava a escrita e os conteúdos escolares, sendo assim, as creches e pré-escolas faziam uma ‘cópia’ do ensino fundamental, caracterizando-se pela reprodução mecânica por parte dos professores.

Aquino e Vasconcellos (2005) nos fazem refletir que o RCNEI:

[...] Em cada um desses eixos há os tópicos sobre ideias e práticas correntes, objetivos, conteúdos e orientações didáticas apresentadas segundo as faixas etárias. A título de ilustração, temos no eixo identidade e autonomia uma forte presença do brincar e do cuidar; já, no eixo Natureza e Sociedade, sobressaem os temas e propostas relativos a situações de aprendizagem orientada. No eixo linguagem oral e escrita evidencia-se uma enorme preocupação com a alfabetização, e pouca atenção dedicada à linguagem oral, em seus aspectos formadores da subjetividade. A ênfase na escrita fica conceituada quando se foca o ambiente alfabetizador como primeiro ponto nas orientações gerais para o professor (Vol. III. pag. 151). É preciso pensar, e seriamente, no que acabou se tornando o referencial. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 108).

Devemos analisar a fundo o que pretendia o Governo Federal, sob o comando do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto, o RCNEI foi um documento produzido pelo MEC integrado à série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Será que a intenção era mesmo produzir um referencial para Educação Infantil?

Para responder esse questionamento, buscamos outros autores para nos aprofundarmos no assunto, a fim de entender até que ponto ele contempla o que anuncia. Por outro lado, é necessário dar visibilidade à sociedade como um todo quanto aos princípios éticos e democráticos, mormente quando tratamos do respeito à criança cidadã, algo que, a cada dia, se transforma em uma luta árdua pelo direito infantil de se expressar de uma forma plena. Conforme Oliveira (2007, p. 120), pesquisas constataram que as creches mantiveram um

trabalho assistencialista, enquanto a pré-escola permaneceu com a visão de antecipação do Ensino Fundamental.

Cerisara (2002) esclarece que:

Na passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios está articulada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos. A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) (CERISARA, 2002, p. 328).

Quando se trata do município ora discutido, salientamos que as creches eram todas administradas pela Secretaria de Assistência Social, foi somente em 2001 que elas passaram para a Secretaria de Educação, mantendo, infelizmente, a concepção de assistencialismo para a faixa etária de 0 a 3 anos e adotando o foco na alfabetização das crianças de 4 a 6 anos. Nacionalmente, a compreensão do caráter educativo das instituições de Educação Infantil não é natural, mas historicamente constituída.

Importante ressaltar que a desarticulação deste documento atropelou a política de Educação Infantil que vinha sendo estabelecida pelo próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais, trazendo consequências graves para a educação das crianças brasileiras. Conforme Cerisara (2002):

Dentro desse contexto o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatário. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo. Como orientação nacional a área dispõe das ‘Diretrizes Curriculares Nacionais’ que de forma clara apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de Educação Infantil. Essas diretrizes definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar (CERISARA, 2002, p. 339).

Em Sinop, não poderia ser diferente do restante do país, mesmo não sendo um documento obrigatório, era a política instituída pelo MEC, e como a Educação Infantil não tinha ainda uma referência, uma identidade própria, ela importava, como forma de se estruturar, uma

cópia do ensino fundamental. Naquela ocasião, as orientações da SME eram para não alfabetizar na pré-escola, contudo, ainda que não oficialmente, havia uma ênfase na alfabetização, caracterizada por uma disputa entre as instituições de Educação Infantil, que ficava bastante evidente quando, ao final do ano, as crianças estavam lendo, e a SME elogiava o bom trabalho das professoras. Com isto, crescia cada vez mais a rivalidade entre os pares em relação a este tipo de “alfabetização” das crianças pequenas.

Somente em 2009, com a nova gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), as instituições de Educação Infantil foram regulamentadas. O principal desafio que permeou este período foi o de buscar soluções para superar a grande demanda de vagas para as crianças, existente no município.

Para isso, foram construídos e alugados prédios para garantir o maior número de crianças atendidas. Entretanto, tais vagas não eram suficientes. Mas as instituições se viam obrigadas a acolher mais e mais crianças, em vista da atuação do Ministério Público, pois promotores e juízes executavam a lei com mandados judiciais, fazendo com que as instituições ficassem superlotadas. Assim, se já não havia muita qualidade, o pouco que havia se perdia em função das superlotações. A superlotação das salas de aula em determinação do “cumpra-se”, acaba por prejudicar o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, este atendimento ocorre, mas com prejuízo da qualidade, uma vez que não existe a possibilidade de negar atendimento a essa criança.

Diante dessa situação, a Promotoria foi convidada a visitar as instituições de Educação Infantil da cidade, para que o promotor Dr. Nilton Padovan pudesse vislumbrar a realidade existente nas instituições: salas abarrotadas de crianças, inviabilizando a realização de um bom atendimento. Com isso, ficou nítida a falta de visão pedagógica do poder público sobre a primeira infância, bem como a falta de estrutura física/espacos para dar atendimento às crianças desta faixa etária, porque todo e qualquer prédio que existia, na época, com possibilidade de atendimento, foi alugado por parte da administração.

Com esse movimento, conseguimos sensibilizar a Promotoria, uma vez que o profissional também está amparado pela lei, pois, conforme estabelece o MEC, há um número máximo de crianças para ser atendido por cada professor.

De acordo com a lei 9.394/96, parecer nº 020 de 11 novembro de 2009, ficaram estabelecidos os parâmetros para organização de grupos ou turmas de alunos, de acordo com as especificidades da proposta pedagógica que deve atuar com atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias, levando em consideração as características do espaço físico. A área útil recomendada para as salas de aula nas unidades de Educação Infantil, para

turmas de zero a três anos, é de 1,50m² por criança, e, nas classes de quatro a cinco anos, 1,20m² por criança. Além do espaço físico, há indicações quanto aos agrupamentos com crianças da mesma faixa de idade, com uma proporção de seis a oito crianças por professor, no caso de crianças de zero a um ano e nove meses; 15 crianças por professor, para turmas de dois a três anos e nove meses); e 20 crianças por professor, nos agrupamentos de crianças de quatro a cinco anos e nove meses.

Em vista disso, foi firmado, junto à Promotoria do município, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), em que foi estipulado um prazo de três anos para a administração construir mais creches (ou terminar aquelas já em construção).

O então Secretário Municipal de Educação, Sr. Antônio Tadeu Gomes de Azevedo, procurou solucionar os problemas do município, ou uma boa parte deles, garantindo uma política de investimentos de apoio à Educação Infantil – tanto com recursos próprios como em parceria com o Governo Federal: o Programa Pro-infância, que pertence ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC II), cinco centros de Educação Infantil, e um pelo Programa de Ações Articuladas (PAR).

Outra medida tomada pela SME foi a organização de uma fila única de espera de vaga para creche por ordem de data de cadastro, uma vez que todos têm direito, ricos ou pobres: a vaga é um direito da criança. Antes, as listas eram feitas nas creches, o que se tornou um complicador, porque impossibilitava saber qual a real demanda do município, uma vez que as mães deixavam os nomes em várias creches.

Numa ação conjunta, Promotoria e SME realizaram uma audiência com a comunidade, explicando o acordo firmado com a administração pública.

O município de Sinop se encontra entre os municípios do Estado de Mato Grosso que mais cresceram nos últimos 20 anos. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, a população total era de 113.099, com uma estimativa de 123.634 pessoas para 2013. Conforme esses dados, a população com idade entre zero e cinco anos era de aproximadamente 9.360 crianças. No ano de 2016, havia em torno de 11.045 crianças nesta faixa etária no município.

A política de expansão no número de matrículas na Educação Infantil tem ocorrido de forma crescente de 2007 a 2016. Vale lembrar que em 2007 a Rede Municipal atendia 1.746 crianças e no ano de 2016 esse número subiu para 5.207 crianças, sendo 1.071 de zero a três anos e 4.136 de quatro e cinco anos, distribuídas em 19 unidades de Educação Infantil. Destas unidades, 12 atendiam a crianças de zero a cinco anos, em período parcial e integral, e cinco unidades ofereciam a modalidade de pré-escola.

No ano de 2017, com a obrigatoriedade do atendimento a crianças de quatro e cinco anos veio a parcialização de zero a três anos, o que dobrou o número de crianças atendidas no município, sendo 2.818 crianças de zero a três anos e 3.412 de quatro e cinco anos, totalizando 6.230 crianças.

A questão da parcialização gerou vários conflitos, já em 2016, quando ela estava em pauta nas discussões do MIEIB, Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (SINTEP) e vereadores. Na época, foram marcadas algumas reuniões junto à administração para se discutir o assunto. A administração alegava o custo muito alto para justificar a falta de vagas. O promotor, por sua vez, questionou insistentemente a administração quanto à opção de ofertar atendimento integral, pois entendia que a obrigatoriedade do município era de ofertar a vaga, não importando se em período integral ou parcial. Para a promotoria, o que importa é a oferta da vaga, não levando em conta a qualidade, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico. A lógica, então, seria que com a parcialização haveria mais vagas. Chama a atenção que um considerável número de profissionais entendia e concordava que esta seria a melhor solução, apontando o não comprometimento das famílias junto à instituição e defendendo que com o atendimento parcial haveria menos assistencialismo.

Ante o exposto, é preciso refletir sobre o currículo definido nas DCNEI: se a creche é um órgão educacional e não apenas um ambiente de cuidado, onde estão as regulamentações, o regimento interno da unidade? O que essas crianças faziam no período vespertino, que não mereceu valorização, não houve luta em sua defesa, tampouco compreensão e reconhecimento destes profissionais? Isso nos leva a perceber que não se pensa na criança, mas sim no adulto, no sentido de atendê-lo como for mais conveniente:

Ainda que a estratégia da parcialização possa ser divulgada como uma política emergencial, para dar conta de atender um número maior de matrículas, essa é uma estratégia política perigosa visto os aspectos discutidos anteriormente. Além de que, como já dito anteriormente, a parcialização do atendimento pode afastar ainda mais os municípios do cumprimento da meta da ampliação das instituições em período integral para todas as crianças (TRENTINI; SOMMER; CAMPOS, 2015, p. 22113).

A 17ª estratégia da meta 1 do PNE/2014 define a adoção progressiva do atendimento em período integral para todas as crianças de zero a cinco anos, contudo, tendo em vista o que foi até aqui apontado, como os municípios irão alcançar essa meta? Naquela ocasião, o MIEIB, com a representatividade de alguns profissionais, e o SINTEP se posicionaram a respeito, mas não conseguiram êxito, justamente porque os próprios profissionais queriam a parcialização como forma de atendimento de zero a três anos.

No decorrer de um ano, ao chegarmos ao final de 2018, já é possível notar o arrependimento da classe por ter apoiado tal decisão, pois os profissionais perceberam que o trabalho dobrou. Além disso, vale ressaltar, entre outros fatores sociais, que muitas crianças estão sendo cuidadas em outros espaços, considerados inadequados.

Tais informações explicitaram de forma breve o cenário da Educação Infantil em Sinop. Mas não podemos perder de vista que este atendimento não deve se reduzir ao aspecto meramente quantitativo, mas qualitativo também.

É imprescindível, neste cenário, apontar os movimentos de implementação de uma política mais efetiva para a Educação Infantil. Entre eles, merece destaque a Lei nº 1930/2013 de 29 de novembro de 2013, que instituiu a Gestão Democrática no Sistema Educacional da Rede Municipal de Ensino, com as primeiras eleições para direção e coordenação. Em 2009, foi sancionada pela administração municipal a Lei nº 1.125/09, que estabelece a criação dos Conselhos Escolares, constituídos com representações dos diferentes segmentos: professores, pais dos alunos, servidores da unidade escolar, alunos e diretor. Estes Conselhos são compreendidos como um órgão democrático e coletivo das Escolas da Rede Pública Municipal. Têm natureza deliberativa, consultiva e fiscalizadora da aplicação dos recursos financeiros em cada instituição, passando a receber recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Plano de Desenvolvimento da Escola (FNDE/PDE), de acordo com os dados do censo escolar.

Nesta mesma época, houve um substancial investimento em brinquedos, para melhoria do atendimento nas instituições, que há um bom tempo não os recebia. Foram adquiridos gangorras, balanços, escorregadores, casinhas, piscinas de bolinhas, túneis, triciclos, bonecas, carrinhos, jogos de dominó, quebra-cabeça, aramados, jogos de alinhavo etc.

Também foram feitas reformas das instituições e compras de novos materiais para a Educação infantil de forma geral, como tendas para os parques infantis, troca de todos os móveis e utensílios, com recurso próprio do município. Nos anos seguintes de mandato, houve continuidade desses investimentos, em parceria com o MEC, que contava com a política de pregão para compra de materiais e brinquedos, para beneficiar os municípios.

Em 2010, se efetivou realmente a descentralização de recursos, com repasse municipal, a partir da criação da Lei nº 1.266/10, que implantou o Programa de desenvolvimento das Unidades Educativas de Ensino, com repasse de R\$ 3,00 por aluno matriculado, valor este que, no ano de 2012, sofreu reajuste para R\$ 6,00, fortalecendo a autonomia das instituições de Educação Infantil.

Neste processo de avanços, podemos ressaltar a elaboração do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), aprovado em 2011, por meio do qual os trabalhadores da Educação Infantil se tornaram profissionais da educação, recebendo formação e qualificação. Isso foi importante, pois os professores da Educação Infantil não tinham direito a hora atividade, que acontecia nas unidades conforme um acordo dentro das instituições. Esse direito foi oficializado por lei, de acordo com o total de horas que cada profissional tem de concurso.

Nesse mesmo ano, o município recebeu o Proinfantil, um programa desenvolvido pelo MEC para habilitar professores em exercício, a partir de uma parceria com as instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos estados. Em nosso município, esta formação foi ofertada para todos os Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDIs), uma vez que todos os nossos professores já tinham formação com nível superior.

Hoje o município conta com um quadro profissional em que praticamente 80% dos profissionais que atuam na Educação Infantil possuem nível superior e especialização, inclusive as TDIs.

Mas, por outro lado, o fato de o município buscar outros meios para prestar atendimento às crianças pequenas, como a contratação de bolsista ou estagiária remunerada, se torna um agravante. Neste caso, uma profissional que está cursando Pedagogia – ou mesmo o Ensino Médio – é contratada por uma empresa terceirizada, recebendo um valor muito menor (em torno de meio salário mínimo, ou até menos). Dessa maneira, o poder público obtém mão de obra barata, que desempenha precariamente suas funções, havendo muita rotatividade destes profissionais. É preocupante, sobretudo, a notória desvalorização do profissional de Educação Infantil.

O quadro 2 traz os dados relativos aos profissionais efetivos da rede municipal do município de Sinop.

Quadro 2 – Profissionais efetivos da rede municipal de Sinop-MT

Grau de Escolaridade	Professores da Educação Infantil	TDIs Auxiliar de Sala	Bolsistas Auxiliar de Sala	Total
Ensino Médio	-----	13	197	210
Pró-Funcionário		26		26
Ensino Superior	143	23	138	304
Especialização	149	28	----	177
Mestrado	04	---	----	04
Doutorado	---	---	----	----

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela SME (2018).

Neste ponto, destacamos o que Coelho (2011) afirma acerca da importância da valorização do professor de Educação Infantil e o conflito que existe em torno das concepções sobre a primeira etapa da educação básica:

Na minha avaliação, a formação e valorização do(a) professor(a) da Educação Infantil são questões centrais e estratégicas. Tanto a defesa de um campo de conhecimento quanto a política social dele decorrente são feitas, principalmente, pelo corpo de profissionais que configuram a área. O conflito de identidade do professor da Educação Infantil caracteriza-se pela cumplicidade com a fragilização da concepção de Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Esta tensão sobre a identidade deste profissional - que vem crescendo com a admissão de outros profissionais sem formação, integrantes da carreira de servidor municipal e que não recebem o piso salarial, mas que desempenham a função docente - é, no meu entender, aspecto que precisa ser enfrentado de forma mais explícita e articulada pelos sistemas educacionais. (COELHO, 2011, p.).

Em 2012, já sob a gestão da Secretária de Educação Gisele Faria de Oliveira, houve a elaboração do Plano Político Pedagógico⁵, também chamada de Proposta Política Pedagógica do Município (PPPM) a partir das DCNEI, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/nº 05/09, que define a identidade da Educação Infantil, estabelecendo desde a sua organização – calendário, carga horária/dias letivos, avaliação, formação do profissional da Educação Infantil –, e, principalmente, o que o profissional que nela atua deve trabalhar com as crianças nesta faixa etária, ou seja, o que é essencial para a vida delas (VELHO, 2016).

A Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que altera a LDBEN 9.394/96, estabelece que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

⁵ Plano este que teve a representatividade de uma Equipe de Elaboração e organização dos trabalhos desenvolvidos com todos os profissionais da rede: Sandra Donato, Jaqueline Sandra Diel, Sebastiana Correa de Souza, Elisângela Sousa Santos, Patrícia Catharino Letícia Vieira, Maria Albanisa de Oliveira Carlucci, Rossana Melhorança, Kelen Galvão, Mariza Kreiner, Solange Maria Ferronato, Suzana Landmann, Irene Montagneri, Regina Lucia Alves, Maria Aparecida Kaiser, Elaine Bolzan, Ângela de Mello, Eunice Ronquim, Rosimeire Rangel, Maria Amabile Del bel, Ester Sofia Peruzzo, Jesuína Ferreira Soares, Maria Norma Melluzi, Carla Cristina Shell, Maria de Fatima Silva costa, Maria Lucia Bianchini, Cassiane Lemos, Elessandra Ferreira, Elaine Roque, Nadir Taglieber, Sueleide Leão, Cleusa Bernadete Picuá, Rosane Teixeira, Janaina Dutra, Verleidi Daiana da silva Hein, Celita Maria, holschuch, Viviane Klockener, Vanilce Aparecida Tafarel, Marilei Salete Vian, Adriana Aniceto de Souza, Keila Regina Moraes da Silva Souza, Rossana Melhorança Albertão.

- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, p. 02).

Este documento foi a principal base para pensar o currículo de Sinop, processo que se deu em parceria com a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC.

Neste contexto, consolidou-se um documento “orientador”, fruto de um processo de construção coletiva, envolvendo profissionais da educação que atuavam nas unidades.

Desde então, a Educação Infantil, na rede municipal de Sinop, vive um intenso processo de revisão das propostas pedagógicas institucionais, uma vez que as creches não são mais assistencialistas e sim educacionais, como prevê o Artigo 4º, da resolução 05/09:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Resolução CNE/CEB 5/2009, p. 1).

Discutir principalmente sobre as concepções de educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, considerando-as como o centro do planejamento, não foi algo fácil, pois a concepção assistencialista ainda é muito forte.

Compreendemos ser, na maioria das vezes, complicado garantir um atendimento que respeite as características da infância, sem fazer com que a comunidade e os profissionais da educação entendam que a Educação Infantil trabalha o desenvolvimento pleno das crianças e que o nosso papel é o de garantir formas de planejamento que deem continuidade ao seu processo de aprendizagem, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados, futuramente, no Ensino Fundamental.

Neste movimento, constatamos uma política fortalecida para apoiar a compreensão e a efetividade da PPPM e das DCNEI, com a formação para os profissionais que atendem nesta faixa etária, fortalecida pela Secretaria Municipal através do Centro de Formação. Salientamos que eram mais de 400 profissionais que participavam das formações específicas sobre a PPPM.

Também como política de fortalecimento dos trabalhos, no ano de 2015, foram adquiridos brinquedos em parceria com o Governo Federal, tanto para uso coletivo quanto individual das crianças, como: parques, casinhas, pula-pula, balanço, brinquedos para o faz-de-conta, armários, pia, fogão, dominó, quebra-cabeça, blocos de montar, bolas, cavalinhos,

tatames para as salas, jogos de mesa e cadeirinhas e refeitórios para todas as instituições de Educação Infantil, expositores de livros para as brinquedotecas, acervo literário (proveniente do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE). É fundamental ressaltar que a maioria das unidades hoje tem sua brinquedoteca, mesmo que pequena. As que não a têm, constituíram um espaço próprio de leitura e de organização dos materiais.

O município investiu também em materiais para a manutenção das instituições, como armários, lavadora de louça para todas as instituições, bebedouros, aparelhos de ar condicionado, entre outros.

Fica clara a conexão com a Política Nacional de Educação Infantil, estabelecida pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), priorizando: **currículo, avaliação, financiamento, compra de materiais e formação de professores**. Assim, toda questão pedagógica é pensada e entrelaçada com os outros fatores, tendo em vista que as DCNEI têm função sociopolítica e pedagógica (VELHO 2016).

Dessa maneira, não podemos negar a sintonia, no que se refere às políticas públicas da Educação Infantil, em nível nacional e municipal, até o ano de 2016.

No capítulo a seguir, nossa reflexão se debruça sobre o currículo ofertado pela Educação Infantil.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO

Para iniciarmos o nosso diálogo, vamos fazer uma retomada do atual contexto educacional brasileiro, o que vem acontecendo, como estamos vivendo nessa era de incertezas, em que, a cada novo dia, nos deparamos com tomadas de decisões que afetam diretamente a democracia, nos levando a constantes questionamentos sobre a educação brasileira.

Com muitas mudanças, principalmente no que se refere à Educação Infantil, chamamos a atenção dos educadores para suas práticas de ensino, para que estejam atentos e (re)pensem: quem somos? Do que nos constituímos, qual é o resultado das marcas que nos formam? E nossos alunos, se transformaram ou se transformarão com o tempo, ou ainda são e serão os mesmos? O que vem acontecendo, como pondera Arroyo (2013), é uma disputa de identidades.

Estudos e pesquisas comprovam que em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em diretrizes, grades, estruturas, núcleos e carga horária, tudo isto nada mais é que uma configuração política do poder (ARROYO, 2013). Para Freire (1991), um currículo não se faz de cima para baixo, elaborado por pessoas iluminadas, tampouco se muda a cara da escola por decretos e pareceres.

Frequentemente, os professores são forçados a mudar, conforme seus contextos de vida, indagando, a todo tempo, o que fazer, como fazer, como avaliar e como aplicar as estratégias de ensino: será que garantem o que o currículo propõe? Como vemos, essa é a razão de tamanha preocupação com o currículo.

É uma discussão que está latente entre pesquisadores de todo o mundo, e, no Brasil, vem se fortalecendo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja terceira versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo MEC. Mas qual seria a intenção dessa base, qual a política que está nos seus bastidores, uma vez que a Educação Infantil já tem como referência as DCNEI, como perspectiva de currículo?

O currículo está ligado, desde os seus primórdios, ao sistema de controle no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola. A sociedade vem sendo sufocada através de séculos pela esfera governamental, com nítidas preferências às classes elitizadas. Logo, pensar em uma sociedade melhor ou em melhorias para a educação é refletir sobre a emancipação como propósito que reflete sobre a dimensão política do currículo, que está permeado por concepções ideológicas, culturais e de poder, explícitas ou ocultas. Streck, Redin e Zitzoski (2017, p. 109) salientam que “Currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse

espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. Para Freire (1991), o professor tem que exercer o direito de pensar o que fazer e como fazer dentro do espaço escolar, porque o currículo acontece na prática efetiva, entre seus saberes e suas aprendizagens.

Entretanto, fica nítida toda a problemática revelada dentro das escolas pelo tradicionalismo curricular que incide fortemente e se perpetua ao longo dos anos. Por conseguinte, torna-se urgente pensar em um currículo a favor da liberdade e do diálogo, com uma democracia realmente participativa na escola (ROSENSTOCK; STEINBERG, 2001).

Os professores, assim como os alunos, não são recipientes vazios nos quais se possa derramar a sabedoria corrente. [...] Os currículos determinados pelo Estado reforçam a idéia. Os professores recebiam manuais para as áreas abrangidas por suas oficinas com uma lista de deveres e tarefas que deveriam ocupar os dias dos alunos (ROSENSTOCK; STEINBERG, 2001, p. 77).

A fim de compreender o currículo da educação infantil, estabelecemos um diálogo sobre as DCNEI, que foram implementadas no governo Lula (2009): avaliando sua trajetória, por que esta Política Nacional foi pensada, e qual o seu objetivo neste atual campo de debates sobre o currículo.

Neste sentido, lançamos mão de alguns autores para refletirmos sobre o conceito de currículo e proposta pedagógica. Para Kramer (2005),

[...] O currículo estabelece pontos de chegada e caminhos a percorrer que precisam ser constantemente realimentados pela ação da equipe pedagógica, que não só dele retira subsídios, mas também traz a ele contribuições valiosas advindas tanto de uma análise crítica do trabalho cotidiano, quanto do próprio aprofundamento do estudo e da discussão conjunta (KRAMER, 2005, p. 15).

Para Barbosa e Horn (2008), as discussões atuais em torno do fazer pedagógico são unânimes, quando se pretende alcançar um trabalho com bons resultados é imprescindível falar de Proposta Pedagógica, sendo este um documento norteador do trabalho na escola. As autoras trazem o conceito de currículo ou proposta pedagógica globalizada:

O mundo atual caracteriza-se pela globalização: as questões estão relacionadas tanto a nível local como também internacionalmente. As dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, entre outras, são interligadas e independentes. [...] Nessa concepção, presta-se atenção a tudo o que se passa na escola, propiciando-se aos alunos as aprendizagens consideradas mais significativas, na medida em que são oferecidas múltiplas possibilidades para a intervenção educativa. [...] Assim se pensarmos em um currículo integrado, organizado em torno de ideias, tópicos ou princípios, que congregam as diferentes áreas do conhecimento, a organização do ensino

deverá ser compatível com essa proposta e não poderá tratar do conteúdo de uma forma fragmentada (BARBOSA; HORN, 2008, p. 44-45).

Diante das pesquisas sobre currículo, também trazemos a contribuição do “Currículo Comunicativo Crítico”, com a autora Ferrada (2001), que trabalha com a ideia de um currículo em construção social que surge de múltiplas e diversas interações das pessoas que compõem a sociedade educativa, sujeitos à imposição ou ao diálogo, um currículo com caráter emancipador, que dá voz às pessoas. Ante o exposto, cabe somente a nós, educadores, pensar: que tipo de alunos gostaríamos de formar?

Com essas reflexões, tentamos analisar qual é a política de governo, considerando o ordenamento legal, na qual tem se baseado a educação das crianças de zero a seis anos no Brasil, especialmente a partir da década de 1980. O MEC vinha dando relevâncias ao direito à infância, e, com isto surgem pesquisas que refletem a retomada da identidade conceitual, legal e sociopolítica da Educação Infantil, o que fortalece os debates e estudos. Também documentos oficiais vêm sendo produzidos, principalmente no que se refere a propostas curriculares, garantindo tempos e espaços para se pensar sobre as concepções de infância, de educação e cuidado e de como elaborar as propostas pedagógicas (ARROYO, 2013).

Como já ressaltamos anteriormente, o MEC fixou, em 2009, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conhecidas como DCNEI, de acordo com a resolução nº 05/09 CEB/CNE, de 17/12/2009, um documento mandatório que orienta o currículo da Educação Infantil, assim como a organização e o funcionamento desta etapa. É importante enfatizar que este se diferencia muito de documentos e políticas anteriores.

Segundo a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a COEDI, foi estabelecido um Projeto de Cooperação Técnica entre MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a fim de articular os referidos estudos sobre a Educação Infantil Brasileira e, conseqüentemente, estruturar e organizar as ações educativas para esta etapa, construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas pudessem dar voz às crianças e efetivar, de fato, a democracia. Este movimento nos levou a discutir, em vários momentos, o currículo da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010).

Muitos documentos foram produzidos, dentre eles “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BRASIL, 2009), e as “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”

(BRASIL, 2009), documentos esses que subsidiaram a elaboração dos “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009)⁶.

Com o propósito de promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional de forma democrática, foram ouvidos os movimentos sociais, universidades, pesquisadores e professores, que puderam expor suas preocupações com a Educação Infantil e destacaram a necessidade de estruturar e fortalecer as ações com qualidade para que haja a devida valorização dos profissionais que atuam na educação infantil, que, por sua vez, são responsáveis por estruturar o currículo nas creches e pré-escolas (OLIVEIRA, 2010).

A partir da visão de criança como sujeito de direito e cidadã, o MEC em 2010, juntamente com o CNE, aprovou as DCNEI, estabelecendo, com clareza, as normas em relação ao currículo, que apresenta toda a estrutura legal da Educação Infantil, base para a organização dos trabalhos nos municípios e nas instituições de educação infantil:

[...] Número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2010, p. 02).

As Diretrizes apresentam a concepção de Educação Infantil vigente e determinam os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas, pois, como o próprio nome indica, são diretrizes, algo que vem dar um direcionamento. Em seu Artigo oitavo, dispõem sobre as propostas pedagógicas que devem ter como objetivo “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (NUNES; CORSINO, 2011, p.)

Mas qual a definição de Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica? Trata-se de um documento que visa direcionar os trabalhos dentro das instituições de Educação Infantil:

⁶ Não podemos deixar de ressaltar o brilhante trabalho do grupo gestor que esteve à frente da organização das DCNEI: As especialistas da área de Educação Infantil Maria Carmem Silveira Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência sobre as Diretrizes), Fulvia Rosemberg (Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, Rita Coelho (MEC/COEDI, 2009).

o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e quando ensinar, atingindo as questões metodológicas e também a organização e funcionamento das instituições (FARIA; SALLES, 2012).

Uma das grandes discussões é como estabelecer um currículo na Educação Infantil sem importar o que já temos como patrimônio histórico estabelecido na educação brasileira, isto é, a concepção de currículo associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares – simplesmente, a escolarização. Pesquisadores e estudiosos da área, preocupados em não importar para a Educação Infantil um modelo fracassado, preferem usar a expressão “projeto pedagógico” para se referir ao trabalho com as crianças nesta etapa.

Contudo, para que realmente as DCNEI se fortaleçam, é necessário romper com as barreiras, sendo indispensáveis estudos sobre a maneira de pensar o currículo, tendo em mente, como assegura Freire (2015), que a formação social, principalmente a dos profissionais que atuam nas escolas, é uma exigência para a superação de suas limitações, ansiedades, angústias e lacunas decorrentes do seu processo formativo.

O currículo estabelecido nas diretrizes deixa claro quais as condições e organização curricular, considerando a Educação Infantil em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições. Ademais, fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica (OLIVEIRA, 2010, p. 03).

Freire (2015) nos faz pensar quando aponta a urgência de uma conscientização, por parte dos professores, para que compreendam o seu papel político neste campo de atuação, sobre romper as barreiras existentes no cotidiano; não dá mais para atuar com base simplesmente no fato de gostar de crianças, mas sim por acreditar no trabalho em um espaço em que a sua ação e sua atitude enquanto profissional farão a diferença na transformação de uma educação futura. Desse modo, este profissional teria realmente conscientização, e não somente consciência das suas ações. Para o autor, a conscientização exige um distanciamento do senso comum; conhecer e saber rigorosamente sobre o que estamos discutindo e não ser arrogante é falar sobre as ideologias escondidas, é uma busca epistemológica incansável, é muito mais que uma simples tomada de consciência da realidade: é a sua compreensão.

Partindo desse ponto de vista, Nunes e Corsino (2011, p. 344) nos fazem refletir sobre a nossa realidade vivida, afirmando que “há dois pontos frágeis que se relacionam para que se dê a consolidação de fato das Diretrizes são: as condições de trabalho dos professores e sua formação inicial e continuada”, sem contar com as questões técnicas municipais que evidenciam os limites.

As DCNEI, diferentemente de outras resoluções de âmbito curricular, além de dar direcionamento e marcar conceitos essenciais para a oferta da Educação Infantil do País, organizam o funcionamento desta etapa. Possuem caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2010, p. 3).

É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim compartilhando desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica [...] entendendo uma busca de organização do trabalho de cuidar e educar de crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade (FARIA; SALLES, 2012, p. 20).

As instituições de educação infantil há muito tempo já se organizam de uma maneira um pouco sistematizada, com concepções diferenciadas e fragmentadas e sem esclarecer os princípios que norteiam seus trabalhos, que vão se cristalizando no contexto do dia a dia, devido aos problemas sem discussão e sem reflexão sistêmica. Neste sentido, o referido documento orienta a prática docente de forma intencional, reflexiva e crítica e preconiza uma relação entre o que estamos propondo e o que define os documentos legais: ambos necessitam estabelecer uma relação direta.

Neste contexto, identificamos que as crianças possuem direitos, principalmente à infância, em instituições com qualidade de atendimento. A esse respeito, todavia, evidenciamos que:

A qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastantes aquém dos desejados, especialmente na creche, que, historicamente, se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de renda mais baixa, mas também nas pré-escolas destinadas a essa faixa da população (BRASIL, 1998, p. 27).

Hoje já conseguimos observar muitos avanços, por meio de políticas públicas instituídas, como a LDBEN 9.394/96, ao afirmar que o professor da Educação Infantil pertence à Educação Básica, na qual ocupa um espaço legítimo, equiparando a carreira dos docentes

desta etapa à dos demais profissionais que atuam na educação básica, com todos os seus direitos assegurados, principalmente no que se refere à carreira.

Entretanto, em todo território nacional, encontramos vários municípios que tentam, de toda forma, burlar a lei com arranjos municipais, principalmente, terceirizando a mão de obra barata, contratando auxiliares com remuneração baixa, ou, em alguns casos, até mesmo sem a presença de um profissional que tenha a formação exigida por lei, sem o devido reconhecimento dessa função. Com isso, optam pelo assistencialismo, apenas cuidado, criando outras funções como atendentes de creche, cuidador, TDIs, entre outros, enfraquecendo a profissionalização docente deste segmento.

Com caráter democrático, as Diretrizes vêm para firmar a identidade da Educação Infantil, nacionalmente, e, sendo assim, as creches e pré-escolas são reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil, onde as ações cotidianas junto às crianças devem assegurar seus direitos fundamentais, subsidiadas por uma concepção ampla de educação que promova a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e, sobretudo, o diálogo e a interação.

Segundo Gadotti (2000):

Neste contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre (GADOTTI, 2000, p. 08).

Diante deste cenário, é possível perceber que a forma de organização das instituições se modifica, estabelecendo um conceito de currículo que, como afirma o autor, não silencie as crianças, que seja um espaço de acolhimento e de valorização humana, em que devemos ouvir e respeitar suas culturas. Por esta razão, entendemos que nenhum currículo pode ser homogêneo.

A escola deve propor espaços de diálogo, pois só ouvindo e valorizando os sujeitos que dela participam é que podemos construir uma educação democrática e o respeito à diversidade, o que exige muitas discussões dentro das instituições para fortalecimento dos grupos de trabalho. É necessário tempo e estudo para se pensar no currículo. Nossas ações, portanto, são determinantes dentro da escola no tocante à construção da proposta pedagógica, em um movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2015), nossos ideais e concepções têm que ser aplicados à prática, articuladas com o que vivemos, sem negar às crianças suas histórias de vida, suas culturas.

Para realmente propor experiências no cotidiano que contribuam para uma leitura de mundo com significados, temos que ensinar nossas crianças a fazer uma leitura crítica de mundo, somente assim vão realmente aprender a ler, possibilitando a construção de um currículo vivo em constante movimento (FREIRE, 2015).

É por isso que as DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010).

Oliveira (2010) reflete que não é tarefa simples colocar as Diretrizes em prática, pois isso requer uma nova concepção de pensamento, uma forma diferente de compreender o universo da infância, considerando que é preciso ter em mente o disposto no Art. 3º:

Art. 3º 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, 2010, p. 1).

As DCNEI assumem, em seu currículo, a criança como o ator principal na Educação Infantil e apontam, em seu texto, o que planejar para que, no cotidiano, seja levado em conta o ponto de vista da criança, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo a sua volta, seu modo de expressar-se através das mais diferentes linguagens, além de considerar, também, a diversidade de infâncias, constituídas nas diferentes classes sociais.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo não é neutro e nem abstrato, ele produz valores, sentidos e significados, transmite as necessidades e os conhecimentos que a sociedade mais valoriza no momento.

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades onde o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

Este tipo de currículo é reforçado por Apple e Beane (2001, p. 152-153), um currículo que não ressalta listas de conceitos e habilidades que os alunos devem dominar para passar em testes padronizados, sem aproveitamento escolar, posto que, depois, serão, de modo geral, esquecidos, nem a preparação para a competitividade do mercado de trabalho. Defende, antes, que o conhecimento é aquilo que está intimamente ligado com a comunidade e com a biografia de vida. Os alunos aprendem que o conhecimento faz a diferença na vida das pessoas, inclusive na sua própria. Trata-se de uma metodologia de trabalho que propõe uma nova visão de aprendizagem e desenvolvimento, que pretende preparar as crianças para a vida, desenvolvendo suas habilidades e seu senso crítico ante o mundo. Isto requer uma organização que considere:

[...] os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

A criança é vista, nesta perspectiva, como o centro do planejamento, sendo valorizadas as diferentes linguagens e, principalmente, o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. O conhecimento não é mais centrado no professor e busca compreender o ponto de vista da criança, não o do adulto. A interação tem papel primordial neste processo de aprendizagem, já que, nesta etapa, o convívio com outras crianças e com os adultos destaca a brincadeira como uma atividade fundamental na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida. Ao brincar, a criança pode ou não se aproximar da realidade vivida, ao desempenhar papéis de acordo com as suas fantasias, assumindo personagens, transformando objetos.

Assim, o currículo vem com a ideia de que a criança aprende por meio de diversas experiências significativas como, por exemplo: ao tratar sobre a escravidão, de nada adianta lembrar o Dia da Consciência Negra e falar dos antepassados sem discutir o essencial, que é o

racismo estrutural que existe no Brasil. São momentos ideais aos quais devemos atribuir significados, para que a criança consiga, ela própria, atribuir-lhe sentidos.

Trata-se de um currículo que não venha a induzir o professor a compreender e ensinar de forma separada, cada conteúdo na sua “caixinha”. A experiência da criança é intersubjetiva (acontece entre os indivíduos, no ambiente, localiza-se no campo da ação, ou na liberdade de ação, o que implica a negociação com o outro). Ao participar de uma atividade, ela aprende sobre uma série de coisas ao mesmo tempo. Em vista disso, o professor deve prever, em seu planejamento, intervenções baseadas em conhecimentos específicos para ajudar as crianças a fazer reflexões desafiadoras, que resultem num aprendizado global, contemplando todas as áreas.

Como vemos, trata-se de um currículo que trabalha o desenvolvimento e as aprendizagens como uma evolução que deve se dar de forma integrada com todas as experiências diárias, que compreende que uma das principais características desta faixa etária é que o aprendizado não se dá em uma atividade, mas sim em um conjunto de atividades ao longo do tempo: um aprendizado atitudinal de valores e princípios. Um currículo estruturado desse modo, de acordo com as pesquisas, tem se mostrado eficaz para apoiar e garantir as aprendizagens das crianças neste momento da vida.

Devemos defender a infância e ter bem claro que é preciso ter cuidado ao estimular a criança e dar acesso a diferentes saberes pensando em “como” fazer isso sem matar a infância, porque corremos o risco de, ao garantir a escolaridade em idade mínima de três e quatro anos, acabar por abandonar as próprias experiências de ser “criança”.

Não podemos deixar de ressaltar que a oferta deste atendimento está atrelada a concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil, tempo, espaço e educação, que norteiam as ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, e que, necessariamente, envolvem a prática docente do profissional que atende esta faixa etária.

A seguir, as discussões permearão o campo da prática docente na atualidade, diante dos debates sobre a Educação Infantil, a importância na formação do ser/fazer e do agir pedagógico, enfatizando as competências e a reflexão e qual a sua importância no processo educativo de um modo geral e, especificamente, no que tange ao desafio de ser educador numa sociedade que se transforma aceleradamente.

3.1 A prática docente na Educação Infantil

O debate sobre a prática docente na Educação Infantil tem proporcionado uma intensa reflexão entre os pesquisadores, tanto mais porque vivemos imersos em mudanças.

Desde a Revolução Industrial até os dias atuais, podemos dizer que estamos passando ou vivendo um giro dialógico, é o que nos indica a teoria comunicativa. A sociedade está em crise de autoridades, há uma inversão de papéis, mudanças em ritmo acelerado que estão afetando intensamente a educação das crianças e a escola.

A atual revolução tecnológica crescente vem configurando mudanças na sociedade informacional; velhos padrões e normas que costumavam guiar nossas vidas vão se perdendo. Por exemplo, quando nossos pais falavam, ninguém retrucava, todos obedeciam, hoje, crianças e jovens questionam posicionamentos e regras e não aceitam passivamente o que lhes é proposto – ou imposto. Enquanto os adultos não aceitam essas atitudes, acreditando que seja falta de respeito, as crianças estão apenas se posicionando diante da situação, dialogando. Nesse sentido, boa parte da sociedade reclama daquilo que é rotulado como “inversão de papéis”, o que, aliás, se deu devido ao próprio processo histórico de constituição da família.

Nesse contexto, há uma grande discussão em torno da prática docente: será possível modificar nossa forma de ensinar? Como lidamos com as tecnologias? Queremos ensinar de maneira compartilhada, mas como planejar segundo a necessidade da criança, como estabelecem as DCNEI? Podemos, assim, avaliar que não é mais o professor que determina rigorosamente o que vai ensinar e sim a criança que indica o que gostaria de aprender.

Não ensinamos ou aprendemos mais como se aprendia, por isso, são indispensáveis novas práticas, novos saberes e formas de ensinar e aprender, não basta uma formação acadêmica, muito mais é esperado e exigido destes profissionais.

O trabalho na Educação Infantil com crianças pequenas é extremamente exigente, o/ professor/a, na sua prática docente, tem que ser muito mais habilidoso/a, não basta gostar de criança pequena, é preciso flexibilidade, menos conteúdos fixos, mais pesquisas, comunicação, diálogo. A grande dificuldade está em conciliar as informações e compreendê-las, em espaços menos rígidos, menos engessados. Mas como escolher quais informações são significativas, no meio de várias que circulam socialmente? Qual a mais importante, qual devemos integrar em nossa mente e nossa vida?

O/a professor/a tem que ter conhecimento em todas as áreas, devendo tomar alguns cuidados essenciais com conhecimentos específicos, até porque, ao mesmo tempo, se torna um aprendiz em busca da curiosidade epistemológica, porque precisa refletir sobre a sua prática.

Freire (2015, p. 24) descreve: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Compreender que quando ensinamos, aprendemos, sendo esta a forma mais correta de desenvolvimento pessoal e social, nos leva a crer que nossa atuação como profissionais está ligada diretamente ao processo de formação profissional, bem como às experiências vivenciadas. É ainda Freire (2015, p. 45, grifo do autor) que nos fundamenta: “[...] O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

A incorporação dos significados de uma informação se dá quando este atinge a nossa vida pessoal, intelectual e emocional, do contrário, não será aprendida verdadeiramente, não acontecerá a conscientização.

Ao considerar o principal objetivo proposto para a Educação Infantil, presente no RCNEI e nas DCNEI, que é o desenvolvimento integral da criança, enfatizamos, mais uma vez, que se faz necessária e urgente uma discussão sobre a formação para os professores que atuam com esta faixa etária.

Tal preocupação se justifica, em parte, pela história de participação de educadoras leigas nessa área, que, majoritariamente, se formaram na prática. Tendo em vista que o objetivo de “desenvolvimento integral da criança” é genérico e possibilita uma gama de interpretações e práticas distintas, isso impede, muitas vezes, por parte destas educadoras, uma nova possibilidade de compreensão da Educação Infantil e suas finalidades, bem como a concretização de práticas que alcancem tal objetivo de maneira significativa, no sentido de promover a “humanização” de todos os envolvidos no processo educativo.

Entendemos que para garantir o desenvolvimento integral da criança, nas instituições de Educação Infantil, contemplando seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, um dos caminhos seria uma proposta de formação docente em concordância com o conceito de humanização em Freire. Um dos motivos que permitem essa reflexão diz respeito ao que é explicitado no pensamento freiriano em relação à humanização dos homens, entendendo que a responsabilidade ética no exercício da ação docente é essencial para a prática formadora, pois na ética está expressa a natureza da prática educativa.

Assim, para configurar uma prática voltada às crianças pequenas, que as respeite em sua plenitude, individualidade e identidade como seres humanos capazes, Freire (2015) nos recorda que:

[...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção (FREIRE, 2015, p. 24).

Logo, o professor deve refletir sobre a sua ação e entender que é apenas o interlocutor deste processo de aprendizagem, e não mais o detentor do conhecimento sistematizado. Vale ressaltar que o que vai lhe dar essa base de reflexão é a sua formação profissional, quais competências, quais saberes adquiridos e qual a sua experiência vivida.

Barbosa e Horn (2008) argumentam que o professor é o guia e não o espectador, no que se refere à ação pedagógica, com a proposta metodológica da pedagogia de projetos, na qual o professor deve organizar estratégias e materiais; organizar os brinquedos e o espaço, já que a criança também aprende com o espaço, que se torna um terceiro educador neste importante processo, pois contribui de maneira significativa para a aprendizagem.

A esse respeito, Zabalza (1998, p. 16) faz a seguinte afirmação “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”. O autor nos faz pensar sobre a nossa prática e sua relação com a teoria, ou seja, compreender que elas caminham juntas e nos direcionam em nosso trabalho. Na Educação Infantil, a prática docente caminha em uma perspectiva de compreensão das necessidades infantis específicas, o que passa pela observação, registro, avaliação e planejamento, levando em conta a construção e identidade de cada uma das crianças, com práticas diversificadas na interação pedagógica. O que faz toda a diferença é como este professor compreende sua prática e como ele a conduz.

Em vista do exposto, no capítulo a seguir serão apresentadas a metodologia e as técnicas escolhidas para a realização da pesquisa.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade apresentar a abordagem metodológica escolhida para a realização desta pesquisa, bem como suas técnicas, principais autores e conceitos que subsidiaram a análise dos dados.

Embora tenhamos utilizado diferentes autores para compor o campo da pesquisa, dois deles são os principais para a fundamentação teórica da análise dos dados: Habermas e o conceito de **pretensão de validade**, e Freire, com o conceito de **palavra verdadeira**.

4.1 A abordagem metodológica da pesquisa e suas bases teóricas

A pesquisa de Investigação Comunicativa foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona (UB/Espanha). Conforme Rodrigues (2010), as principais características desta metodologia de investigação são:

[...] a dialogicidade, a prática transformadora e a pretensão de fazer ciência. Tal metodologia encontra-se apoiada em duas principais bases teóricas: a ação comunicativa de Habermas e a ação dialógica de Freire. Nessas teorias são buscadas as tipificações das ações tanto para explicar as distorções que podem ocorrer na interação entre atores sociais como para desenvolver um novo paradigma pautado na ação comunicativa e dialógica (RODRIGUES, 2010, p. 81).

A autora esclarece que, segundo Habermas, não usamos as expressões linguísticas apenas para expressar, mas também para representar e estabelecer relações com as pessoas com o uso comunicativo da fala, e, neste sentido, caminhamos com Freire e o conceito de dialogicidade, definido como um meio de aprender, de pensar, de viver, de criar e de recriar para a vida na interação.

Segundo esta abordagem metodológica, o conhecimento científico da realidade contribui para entender as diversas situações da vida social e educativa, com o objetivo de oferecer aos sujeitos dessa realidade orientações que possibilitem transformar seus contextos a partir dos resultados e conclusões obtidos com a pesquisa de investigação (FERRADA, 2001).

Habermas (2010) desenvolve o conceito do agir comunicativo, diferenciando-o dos outros tipos de ação. Ele explica que nossas palavras e ações são carregadas de intenções e finalidades, e que, de certa forma, o sistema nos influencia nas tomadas de decisões.

A seguir, analisamos os tipos de ação:

- **Agir teleológico** - Visa o objetivo final; é puramente estratégico e o ator escolhe qual o melhor meio para alcançar seu objetivo.
- **Agir normativo** - Os sujeitos obedecem unicamente às normas, são regulados por normas sociais, são elas que regulam a ação dos sujeitos.
- **Agir dramático** - A ação do sujeito é concebida o tempo todo em forma de representação; o mesmo atua para uma plateia, se comportando como se as pessoas que estão a sua volta fossem o público, encenando e construindo uma imagem diferente para cada relação.
- **Agir comunicativo** - Refere-se ao entendimento, quando os sujeitos são capazes de se entender através da interação e linguagem, com a finalidade de chegar a um entendimento por meio da comunicação.

Fazendo uma análise, fica claro que o tempo todo somos influenciados pela modernidade, consumo, capital, fomos corrompidos pela atual sociedade e perdemos o nosso sentido de liberdade.

Gómez et al. (2006) acreditam que nossa origem social nunca está fechada, ela sempre está em transformação, e isto ocorre segundo o tipo de interações que meninos e meninas têm no seu cotidiano.

A metodologia da ação comunicativa busca a transformação pela intersubjetividade, ou seja, por meio das interações e da comunicação que se produz nela. Nesta metodologia, a reflexão e a autorreflexão são geradas a partir das interpretações e teorias das pessoas que formam parte da realidade que se investiga. E também porque além de compreender e interpretar a realidade, busca a transformação. O processo de diálogo realizado com todas as pessoas envolvidas na pesquisa, além de gerar reflexão, análise e autorreflexão, gera também mudança (GÓMEZ et al., 2006, p. 92-93).

4.2 Teoria da Ação Comunicativa

A **teoria da ação comunicativa** de Habermas (1989) é aquela em que os participantes buscam entender sobre uma situação para poder entrar em um acordo comum sobre as medidas a serem tomadas diante da tal situação, ou seja, um acordo dos planos de ação. Esse acordo se dá através do consenso entre os participantes, de maneira dialógica.

Habermas (1989) afirma que qualquer indivíduo que tem o objetivo de convencer alguém pode usar o discurso racional. Contudo, para isso, é necessário admitir e aceitar os princípios do discurso argumentativo, buscando sempre criar situações de igualdade para chegar a um consenso, tendo em vista que, no contexto do diálogo, vai prevalecer sempre o melhor argumento. Ainda para o autor, o consenso sempre é provisório, é negociável, é uma

troca ativa e pacífica de uma determinada *práxis* social, é o tipo de ação voltada para o entendimento significativo.

Partindo deste princípio, este tipo de pesquisa procura romper com a divisão entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, sendo uma construção conjunta e humana de todo o processo, que possibilita tanto a reflexão quanto a análise das informações **produzidas**, configurando um resultado de transformação da situação investigada.

Lembramos que a **teoria do agir comunicativo** discute os processos de modernização da sociedade atual (HABERMAS, 2016), ou seja, falamos a respeito de uma sociedade completamente diferente: estamos no século XXI, na era da informação e do conhecimento, onde as relações sociais são o denominador comum, e o diálogo passa pelas esferas pessoal, familiar, social, econômica e política.

Sendo assim, Gómez et al. (2006) nos apontam, nessa perspectiva, a necessidade de o processo de investigação em Ciências Sociais também se organizar a partir de uma ação comunicativa, porque a metodologia comunicativa é marcada pela intersubjetividade, acompanhada de uma reflexão que possa levar à transformação.

Todas as metodologias que procuram saber sobre a realidade devem responder as seguintes questões: qual a natureza da realidade social? Como a conhecemos? De que maneira devemos atuar para descobri-la, transformá-la e/ou acordá-la? E cada teoria social responde a essas questões de maneira distinta, sempre de acordo com suas proposições e sua maneira de ver o mundo (GÓMEZ et al., 2006).

Este autor faz referências a outros procedimentos e técnicas comunicativas, fazendo comparações com outras concepções teóricas no campo das Ciências Sociais, são elas: a objetivista, a construtivista, a sócio crítica e comunicativa crítica, que compõem três dimensões fundamentais que olham o mundo e respondem de forma diferenciada: a **dimensão ontológica**, a mais transcendental quanto à própria natureza da realidade; a **epistemológica**, que lida com o conhecimento, ou seja, como concebe a realidade; e a **dimensão metodológica**, que se refere aos procedimentos de quando se investiga, de como se justifica e legitima os métodos e as técnicas utilizadas na investigação.

A seguir, no quadro 3 (p. 63), descrevemos as dimensões básicas das concepções teóricas no campo das Ciências Sociais:

Quadro 3 – Dimensões básicas das concepções teóricas nas Ciências Sociais

Dimensão Ontológica	<p>Concepção objetivista: trata-se de uma concepção positivista. A realidade é objetiva, existe independentemente dos sujeitos e do significado que eles atribuem a esta realidade. Refere-se a uma concepção que vê os fenômenos sociais da mesma maneira que os fatos naturais</p>
	<p>Concepção construtivista: trata-se de uma concepção própria da perspectiva interpretativa / compreensivista. A realidade é subjetiva, não é algo externo, é uma construção social que depende dos significados que as pessoas lhe atribuem.</p>
	<p>Concepção sócio-crítica: trata-se de uma concepção pautada na teoria crítica e nas produções da Escola de Frankfurt. Nesta, as concepções anteriores são vistas de forma inconclusas, pois entende que elas não consideram os contextos políticos e ideológicos na investigação social. A realidade é histórica e dialética (construída a partir das estruturas e pelos sujeitos que também são históricos). Construção histórica, e incorpora a dialética. Nesta concepção, existe uma inter-relação entre sujeito e objeto no processo investigativo.</p>
	<p>Concepção comunicativa: para a concepção comunicativa crítica da educação, a realidade natural existe independente da vontade dos sujeitos ou dos significados que eles constroem (ex: as montanhas, os rios e os lagos existem independente da vontade e/ou interpretação de qualquer pessoa). Já a realidade social se constrói por meio das definições que os sujeitos atribuem conforme suas interações. Esta concepção concorda com as contribuições advindas da concepção construtivista no que se refere à social, que se constrói socialmente e depende dos significados que lhe atribuem. Porém, não acredita que os significados possam ser gerados solitariamente, mas sim na construção intersubjetiva, que se constrói no consenso por meio da interação humana que se realiza sob pretensões e validade. A ênfase está na interação social, nos acordos concretizados pelo diálogo.</p>
Dimensão Epistemológica	<p>Concepção objetivista: esta perspectiva tem como objetivo explicar e descrever a realidade, porque ela existe fora e independente das pessoas. Neste enfoque a ciência é neutra e entende que para se conhecer a verdade objetiva é preciso somente saber escolher a metodologia mais apropriada para a investigação. As pessoas são investigadas como fatos sociais, abertas a uma investigação objetiva. A realidade social é investigada tal e qual a realidade natural.</p>
	<p>Concepção construtivista: nesta perspectiva não existe uma verdade objetiva para ser descoberta, porque o significado não se descobre, se constrói. Este tipo de investigação se fundamenta na neutralidade do método da pesquisa para compreender ações e palavras. O investigador tem como objetivo compreender e interpretar o mundo social dos sujeitos investigados</p>
	<p>Concepção sócio-crítica/dialética: esta perspectiva é conhecida por praxiológica e conta com alguns princípios: - conhecer e compreender a realidade como práxis; - unir teoria e prática; - orientar o conhecimento para emancipar as pessoas; - envolver os docentes em um trabalho de autorreflexão. Esta concepção defende a ideia de que a neutralidade científica não existe, porque o pesquisador e o objeto pesquisado interagem. Assim compreende que o pensamento é mediado pelas relações de poder, construídas social e historicamente. O conhecimento aqui não é absoluto, pois se transforma por meio de um processo dialético. A finalidade desta concepção é contribuir para a transformação das práticas sociais educativas.</p>
	<p>Concepção comunicativa: esta perspectiva defende uma epistemologia centrada na intersubjetividade e no diálogo. Baseia-se na verdade do consenso permanente e nos acordos realizados por meio do diálogo voltado para o entendimento. A construção científica é produto de um diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre situações problemáticas do mundo social. A ciência é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros e que dizem respeito ao que entendemos por realidade. Tal perspectiva compreende a não-neutralidade da ciência e a possibilidade de esta ser mediatizada pelo poder. Defende as pretensões de</p>

	<p>verdade, de retidão moral e de veracidade. A realidade social implica em compreendê-la e também em transformá-la por meio da intersubjetividade (comunicação, interações) e da reflexão. A principal característica que diferencia a orientação comunicativa crítica da sócio-crítica é que a comunicativa concebe a realidade social partindo de uma interpretação conjunta da realidade social. A interpretação é construída com o pesquisador e também pessoas investigadas em uma relação horizontal, igualitária.</p>
<p>Dimensão Metodológica</p>	<p>Concepção objetivista: Metodologia quantitativa (análise objetiva): possui um modelo positivista das ciências naturais e entende a realidade social a partir de uma análise objetiva. Os fenômenos sociais são os objetos, podendo ser observados, analisados e explicados. A realidade social é analisada por meio de dados empíricos e estatísticos, medição e controle de variáveis. Este enfoque para o uso das ciências naturais apresenta muitos problemas em sua utilização, dada a complexidade das ciências sociais.</p>
	<p>Concepção construtivista: Metodologia qualitativa (interpretação e hermenêutica): Esta concepção não busca descrever nem explicar a realidade, mas sim compreender e interpretar a realidade social, por isso não lhe é interessante a relação causa e efeito, nem tampouco a distância entre o investigador e objeto da pesquisa. Neste enfoque o que importa é saber como os sujeitos constroem e qualificam a realidade social. A metodologia utilizada nesta concepção é qualitativa, sendo o processo de investigação interativo. Os dados são coletados por meio de entrevistas, observações-participantes, grupos de discussão, relatos de vida, análise documental, etc.</p>
	<p>Concepção sócio-crítica: Metodologia Sócio-crítica (dialética, praxologia): Esta concepção possui uma metodologia dialética, participativa e democrática, a partir da qual constrói uma situação interativa entre pesquisador e quem é pesquisado. Porém a figura do pesquisador é entendida como a pessoa mais esclarecida no processo investigativo. O diálogo e negociação existem para fazer com que os sujeitos investigados saiam da situação de ignorância, criando uma autoconsciência da realidade social e capacidade para transformá-la. A análise é dialética (ação e reflexão se dão conjuntamente). Um exemplo conhecido deste tipo de metodologia é a pesquisa-ação, a qual faz uso da práxis (ação-reflexão-ação), com o objetivo de transformar a realidade social.</p>
<p>Metodologia de Investigação Comunicativa (concepção comunicativa = análise dialógica): tal metodologia pretende não só descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la, mas também estudá-la para poder entender como os significados se constroem comunicativamente e assim transformar a realidade. Seu objeto de estudo é construído por meio das interpretações e reflexões das pessoas participantes. Suas técnicas de coleta de dados são: relatos comunicativos de vida, observações comunicativas e grupos de discussão comunicativos. A coleta pode conter dados quantitativos e também qualitativos, dependendo da necessidade da pesquisa. O importante é utilizar a orientação comunicativa e estabelecer uma relação de confiança e de verdadeira busca pela transformação da realidade estudada. As análises contam com as interpretações que investigador(a) e pessoas participantes vão entrando em consenso, à medida que vão interpretando a realidade em que vivem.</p>	

Fonte: Rodrigues, 2010, p. 83-85.

Com base na análise do quadro 3, segundo Gómez et al. (2006), afirmamos que a perspectiva comunicativa é ontologicamente comunicativa, pois, assim como os conceitos centrais de Freire (1987), concebe a realidade como uma construção humana, que carrega

significados construídos intersubjetivamente a partir da linguagem, e epistemologicamente dialógica, pois torna a construção do conhecimento, produto do diálogo (SILVA, 2017, p. 60).

Este tipo de pesquisa é uma atividade em conjunto, construída coletivamente com os participantes, com a função primordial de atribuir sentido ao cotidiano, revendo e significando identidades e histórias.

Esta é uma pesquisa educacional, ligada à área de Ciências Humanas e Sociais, por isso é importante explicar, antes, de qual pesquisa falamos, tendo em vista as diversas possibilidades de entendermos esta prática. Trata-se, pois, de uma ação conjunta na busca de uma resposta para as perguntas e questionamentos.

Com base na **teoria da ação comunicativa** em Habermas, a Metodologia de Investigação Comunicativa diminui a distância entre investigador e participantes da pesquisa, tornando o contexto da investigação um ambiente que permite a comunicação igualitária.

Segundo Gómez et al. (2006), ela parte da intersubjetividade e crítica, fazendo com que aconteça a reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade. Para tanto, tem que acontecer em um processo igualitário, em que não existe maior ou menor conhecimento e a distinção entre o pesquisador e o participante está na ação que cada um realiza.

A Metodologia de Investigação Comunicativa recorre a alguns postulados, para analisar e interpretar a realidade, verificando, assim, se ocorreu transformação.

Ainda conforme o autor supracitado, esta metodologia assume alguns postulados que recorrem às contribuições de Chomsky e Searle, para a análise das competências linguísticas; de Mead, com relação ao interacionismo; e de Habermas e Beck, quanto à análise social e à criação do conhecimento dialógico. São eles:

- **Universalidade da linguagem e da ação:** qualquer pessoa tem capacidade para se comunicar e interagir com outras pessoas. Linguagem e ação são capacidades inerentes, portanto, universais.

- **Pessoas como agentes sociais transformadoras:** as pessoas têm capacidade de pensar, ou seja, refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, que lhes permitem atuar sobre as estruturas sociais. Este postulado defende que, através do diálogo, todas as pessoas se constituem em agentes transformadores de seu contexto e se baseia no desenvolvimento e reconhecimento de capacidades e potencialidades das pessoas como agentes sociais de suas vidas e do contexto.

- **Racionalidade comunicativa:** considera que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e de ação; também assume que a racionalidade comunicativa é a base universal de tais poderes e do diálogo igualitário. Enquanto a racionalidade instrumental usa a linguagem

como um meio para atingir determinados fins, a racionalidade comunicativa utiliza o diálogo na busca da compreensão e entendimento, onde prevalece o diálogo igualitário.

- **Sentido comum:** para entender como se produz uma ação, é preciso levar em conta o sentido comum das pessoas. O sentido subjetivo depende da experiência de vida e da consciência das pessoas; forma-se, geralmente, no contexto cultural, onde acontecem as interações e o conhecimento é produzido. O contexto cultural deve ser considerado para que se possa compreender o sentido da ação do outro, entender o mundo de vida do outro.

- **Sem hierarquia interpretativa:** a Metodologia de Investigação Comunicativa considera que os pressupostos interpretativos dos participantes têm tanto fundamento quanto os do investigador, ou seja, não há interpretação superior à outra, porém, o investigador tem o papel de intérprete científico. As características deste postulado aproximam a realidade e isso acontece quando as interpretações entre o investigador e os/as participantes são compartilhados, à procura do entendimento e do consenso entre os envolvidos, sempre por meio do diálogo.

- **Igual nível epistemológico:** este postulado é continuação do anterior, o enfoque comunicativo elimina o desnível epistemológico na investigação. Tanto o investigador quanto o/a participante estão no mesmo nível epistemológico, seja durante a investigação seja nas interpretações das ações. O investigador participa do processo no mesmo nível de igualdade dos participantes. Os participantes da pesquisa têm os saberes e vivências do objeto em estudo e o investigador, as teorias científicas. Isso permite contrastar os saberes diferentes e, através do diálogo, são capazes de compartilhar suas interpretações e experiências, para chegar ao consenso dos argumentos.

- **Conhecimento dialógico:** a perspectiva comunicativa integra a dualidade sujeito/objeto através da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão, tendo como base o conhecimento na interação entre as pessoas e grupos e na comunicação que se estabelece a partir das pretensões de validez e não de poder, pois o conhecimento se constrói através da interação com o ambiente. A este tipo de conhecimento, baseado na comunicação e no diálogo, denomina-se conhecimento dialógico.

São referências da Investigação Comunicativa os princípios de aprendizagens dialógicas: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (FLECHA, 1997 apud GÓMEZ et al., 2006). Isso não significa que as pessoas partem de uma mesma posição de poder ou que possuem a mesma concepção em relação a algo. Significa dizer que o pesquisador argumenta e

o participante também argumenta. Esse diálogo se dá visando o consenso, que é o saber válido, para, a partir daí buscar a transformação através de ações.

Dizer que ocorre de forma dialógica significa compreender que quando pesquisamos não devemos ser apenas alguém que investiga, é necessária imergir no espaço investigado para vivenciar com o grupo, tendo em mente qual nosso posicionamento técnico e político, como compartilhamos nossas opiniões e como ouvimos o outro, sem nos limitarmos a apontar e produzir dados, mas procurando fazer parte, propor possibilidades e alternativas, enfim, pensar sobre o problema.

Nesta produção, o diálogo assume função preponderante, garantindo não só o relato, mas a reflexão sobre as ideias relatadas, permitindo uma aproximação sobre o objeto de estudo investigado, estabelecendo uma relação próxima com os participantes da pesquisa, em nível de igualdade, com o objetivo de refletir sobre o seu contexto, sua realidade.

Sendo assim, a aproximação com as pessoas envolvidas no espaço onde transcorreu a pesquisa fez toda diferença e possibilitou a investigação do objeto de estudo de forma dialógica, porque estar neste processo, de igual para igual, sem inferiorizar os envolvidos na pesquisa, propondo possibilidades e alternativas juntos, significa pensar o problema juntos.

4.3 Teoria da Ação Dialógica em Freire

Para Freire (2015), o ser humano por si só já é dialógico, somente pelo fato de se relacionar com os demais, uma vez que a comunicação é um fator da vida e estamos continuamente em diálogo com o mundo, neste sentido, nos constituímos.

A dialogicidade, assim, não pode ser entendida como uma estratégia ou um método educacional para se alcançar resultados, ela é uma exigência humana e uma opção democrática a favor do educador (AUBERT et al., 2016).

Freire afirma que as relações deveriam ser mediadas pelo diálogo que estimula a curiosidade epistemológica de quem aprende:

É fundamental à construção da curiosidade epistemológica a experiência dialógica. A postura crítica implicada no diálogo, a preocupação nele contida com a apreensão da razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos são constitutivos da curiosidade epistemológica. [...] os regimes autoritários são inimigos da curiosidade. Punem os cidadãos por sua curiosidade. O poder autoritário é bisbilhoteiro e não curioso indagador. A dialogicidade, pelo contrário, está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualmente, de um pelo outro, os sujeitos dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta (FREIRE, 2013, p. 140-141).

Em um ambiente dialógico são criadas oportunidades de aprendizagens, de maneira democrática, e os educadores democráticos atuam com a intenção de sempre questionar a realidade para a qual deseja uma explicação, fazendo com que, quem ouve, não se cale, pois o objetivo da ação dialógica é sempre desnudar a verdade, ao interagir com outras pessoas e com o mundo (AUBERT et al., 2016).

Na relação dialógica a verdade fica explicitada entre os participantes, com um nível de diálogo mais rigoroso que procura sempre resolver o problema estabelecido. Para isso, é necessário um amadurecimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos.

Para Freire (2015, p. 114) não há diálogo verdadeiro se não há, nos seus sujeitos, um pensar verdadeiro. Para o autor, nossas ações têm que ser dialógicas, ou seja, ações antidialógicas são aquelas que negam a possibilidade do diálogo, distorcem a comunicação e reproduzem o poder.

Nesta perspectiva, a escolha teórica se faz fundamental, pois é a que nos orienta sobre o caminho mais adequado, sendo fundamental o compromisso do pesquisador com os participantes e com os resultados.

A Metodologia de Investigação Comunicativa estabelece uma relação de comunicação dialógica que contribui para uma abordagem qualitativa. Conforme Oliveira (2007), este tipo de pesquisa se caracteriza em tentar explicar em profundidade o resultado das informações produzidas, procurando interpretar a realidade dentro de uma visão holística e sistêmica. Todos os fatos ou descobertas realizadas são aproximados, um novo paradigma da ciência contemporânea, que não preconiza a verdade absoluta das coisas.

Freire e Habermas, embora não tenham se conhecido pessoalmente, lutam por um mesmo ideal, defendem que somente com as relações dialógicas a democracia realmente vai se efetivar na prática, como resultado de projetos dialógicos da vida cotidiana de práticas desenvolvidas (AUBERT et al., 2016, p. 105).

Sendo assim, na próxima seção, descrevemos como ocorreu o processo de interação com a metodologia comunicativa, o caminho traçado e desenvolvido durante o processo de investigação.

4.4 O percurso da pesquisa: o lugar da investigação e os seus participantes

Para iniciar o nosso diálogo sobre o percurso da pesquisa, é importante esclarecer ao leitor como se deu todo este processo, todo o contexto vivido, de onde emergem várias indagações e questionamentos que nos levaram em busca da construção de um novo

conhecimento para dar sentido aos nossos pensamentos, empreendendo o desafio de trilhar o caminho como pesquisadora.

Observamos, nesta pesquisa que, há, em todo o País, trabalhos de grande relevância referentes às políticas públicas destinadas à Educação Infantil. No entanto, ao elaborar o Estado do Conhecimento, requisito da disciplina de Metodologia do Mestrado em Educação, não encontrei trabalhos produzidos no estado de Mato Grosso sobre as DCNEI, desde sua reestruturação no ano de 2009.

Este dado reforçou meu interesse pelo tema, que surgiu após uma experiência enquanto funcionária da rede municipal de ensino de Sinop, Mato Grosso, no ano de 2012, durante a implementação da PPPM ou Diretriz Municipal, período em que participei como colaboradora efetiva na construção deste documento. Na época, estava na coordenação da rede municipal de Educação Infantil. Realizamos este trabalho em parceria com o MEC, nos anos de 2012 a 2016, trabalho este que era liderado pela COEDI, à frente da qual estava Rita Coelho. Esta, como assevera Velho (2016 p. 22), “[...] vinha se mobilizando e trabalhando para fortalecer as políticas educacionais e assegurar uma política pública educacional de qualidade integrada a política municipal”.

Como frisamos anteriormente, o MEC fixou, em 2009, as DCNEI, um documento mandatório que orienta o currículo da Educação Infantil, assim como a organização e o funcionamento desta etapa.

Houve, então, uma aproximação do MEC em relação aos municípios, dando subsídio e suporte para que estes pudessem compreender as DCNEI e estruturar suas propostas pedagógicas.

Tendo em vista este processo, a **questão** que nos faz refletir diante da **pesquisa é**: “Houve continuidade nas práticas docentes a partir do processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, no âmbito municipal (2012 -2018), em Sinop, Mato Grosso?”.

Para responder tal questionamento, delineamos, como **objetivo geral**: Investigar se foi absorvida a mudança nas práticas docentes a partir do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), no âmbito municipal, no período de 2012 a 2018, a partir da política, nas instituições do município.

Como objetivos específicos, definimos:

- Analisar como a PPPM ou Diretriz Municipal contempla as DCNEI (2010);

- Avaliar como a PPPM vem contribuindo para a implementação das propostas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil;
- Investigar o conhecimento e a compreensão que o coletivo de profissionais tem sobre proposta pedagógica e prática docente;
- Propor, a partir do resultado analisado, juntamente com as pessoas participantes da pesquisa, sugestões de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem junto à administração pública do município.

Para desenvolver e responder as indagações da pesquisa, convidamos as instituições envolvidas, juntamente com representantes da Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal e a consultora do MEC, atual coordenadora geral da Educação Infantil no Brasil. A participação de todos, nesta pesquisa, consistirá em responder as entrevistas em profundidade, participar dos grupos de discussão comunicativo, assim como produzir relatos de vida comunicativos.

4.5 Caracterizações do espaço de pesquisa e seus participantes

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir para o avanço da educação, principalmente nesta etapa de zero a cinco anos, e, para isso, foi desenvolvida no município de Sinop, em uma única unidade de Educação Infantil, embora, de início, tenham sido selecionadas três instituições de Educação Infantil, em bairros com estruturas diversas. No primeiro momento, pensei em fazer uma comparação entre elas, a fim de averiguar se a diferença está na construção ou na prática docente, mas foi igualmente importante o fato de estarem localizadas em pontos estratégicos da cidade e contarem, em seus quadros, com profissionais considerados de referência para o município.

A primeira a receber o convite foi a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Reino Encantado, uma unidade construída pelo município, de porte pequeno, que atende crianças de zero a cinco anos. Em seguida, contatei a EMEI Alegria, que, à época da pesquisa, funcionava em um prédio alugado, hoje ganhou um espaço novo do Proinfância. Por fim, a terceira unidade convidada foi a EMEI Céu Azul, unidade que opera em um prédio alugado e hoje ocupa um local também proveniente do Proinfância.

Dessas três instituições, duas recusaram o convite. Uma delas justificou que aquele era um momento muito delicado, porque não houvera candidatos no período de eleição e, com a gestão fragilizada, não seria viável a realização de uma pesquisa em suas dependências; a outra unidade alegou que a equipe gestora eleita estava assumindo o mandato e ainda se inteirando

do funcionamento da instituição, e, por isso, não seria o momento de participar de uma pesquisa. A EMEI Reino Encantado foi a única que aceitou participar da pesquisa, mesmo com o início de uma nova gestão. O fato de a equipe ter aceitado o desafio me deixou muito satisfeita. Saliento que praticamente todos os profissionais da instituição participaram, e é preciso parabenizá-los, pois suas falas, ao longo dos encontros, revelaram uma grande vontade de acertar e fazer a unidade caminhar, principalmente no trabalho pedagógico.

No passado, fui a primeira diretora desta instituição, tendo organizado os trabalhos para dar início ao seu funcionamento. Agora, depois de longos anos, retorno para realizar a minha pesquisa.

EMEI Reino Encantado foi o nome fictício escolhido pelo próprio grupo para identificar, nesta pesquisa, a instituição inaugurada no dia 08 de dezembro de 2008, pelo então prefeito Nilson Leitão, para atender a demanda reprimida do bairro e região. A escola tinha previsão de atendimento integral para 100 alunos. Com o passar dos anos, a demanda cresceu e o atendimento passou a ser parcial em algumas turmas. Pelo Decreto 067/2016 de 05 de abril de 2016, publicado em 07 de abril de 2016.

A EMEI Reino Encantado funciona de 2^a à 6^o feira, das 06h50min às 17h00min, com turmas em período parcial – matutino, das 06h50min às 11h00min e vespertino, das 12h50min às 17h00min – atendendo 172 crianças ao todo. A instituição conta com seis salas de aula e nove turmas contemplando crianças entre zero e cinco anos e 11 meses.

A matrícula é feita na própria instituição, após o encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação (SME), porque no município existe uma fila única de espera por vagas, organizada pela SME, a partir da qual as crianças são encaminhadas, por ordem de data de cadastro, respeitando a data de corte de 31 de março, Resolução 05/2009. A EMEI conta com turmas de Creche I, Creche II, Creche III, Pré I e Pré II.

Para dar início à pesquisa, e conseqüente construção do conhecimento, apresentei aos participantes o projeto de pesquisa, em dois momentos, respeitando os turnos de funcionamento da EMEI, uma vez que a proposta metodológica é abalar o menos possível a rotina de trabalho do grupo a ser pesquisado e, sobretudo, valorizar o espaço de trabalho. Explanei oralmente e todos os participantes demonstraram interesse, considerando que este tipo de pesquisa, no âmbito educacional e principalmente no município, é um método novo. Nesse sentido, o grupo elogiou a proposta de trabalho e salientou que esta seria a primeira a se realizar na instituição em nível de mestrado, com o diferencial de caráter de transformação social do qual elas fariam parte, e não seria mais uma pesquisa em que o pesquisador apenas realiza sua pesquisa e, uma vez concluída, não dá uma devolutiva para a instituição.

Em seguida, expliquei os procedimentos que seriam adotados para a realização do trabalho de investigação, bem como seus objetivos, solicitando, ainda, a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷, com os riscos e benefícios relacionados à pesquisa (Apêndice I, p. 150), que continha as informações precisas sobre a implicação de cada participante. No que diz respeito aos possíveis riscos, alertamos para o cansaço em função das situações de grupos de discussão comunicativo. Quanto aos benefícios, destacamos a oportunidade para expressar as necessidades de ensino e aprendizagem, bem como de vida escolar, e para pensar uma educação escolar pública e de qualidade para todos/as os/as participantes envolvidos/as. Este termo informou aos participantes da pesquisa que a qualquer momento poderiam desistir, caso considerassem necessário. Também foi explicado que suas identidades seriam preservadas e, por esta razão, cada participante recebeu um nome fictício, com o qual foi identificado ao longo do texto.

No que se refere aos participantes da pesquisa, além das professoras, como foi dito anteriormente, também participaram deste estudo as TDIs, mães, Diretora e Coordenadora, técnicos(as) da SME e a Coordenadora Nacional da Educação Infantil, que contribuíram para o aprofundamento e compreensão do objeto de estudo.

As discussões para a análise das informações obtidas ocorreram durante os períodos de aula, em dois grupos: A e B. Pela manhã, das 10h00min às 11h00min, e à tarde, das 13h00min às 14h00min.

No ano de 2013, logo após o processo de construção da diretriz municipal, a EMEI Reino Encantado foi uma das primeiras que iniciou o processo de transformação dos espaços, refletindo a prática pedagógica, retirando mesas, cadeiras e berços das salas, adequando-as à nova realidade, compreendendo e acatando, assim, o disposto nas DCNEI, que, como já enfatizamos anteriormente, é um documento mandatário, que orienta o currículo, a organização e o funcionamento da Educação Infantil.

Nesta produção, o diálogo assume função preponderante: garantir não só o relato, mas a reflexão sobre as ideias formuladas. Para Freire (2013):

É fundamental à construção da curiosidade epistemológica a experiência dialógica. A postura crítica implicada no diálogo, a preocupação nele contida com a apreensão da razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos são constitutivos da curiosidade epistemológica. [...] os regimes autoritários são inimigos da curiosidade. Punem os cidadãos por sua curiosidade. O poder autoritário é bisbilhoteiro e não curioso indagador. A dialogicidade, pelo contrário, está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito,

⁷ A pesquisa intitulada “A Educação Infantil como um direito social da criança: uma análise sobre a prática docente a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no município de Sinop-MT” foi aprovada pelo comitê de Ética sob o Parecer nº 2.614.863.

igualmente, de um pelo outro, os sujeitos dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta (FREIRE, 2013, p. 140-141).

O diálogo aqui é entendido como condição fundamental para a verdadeira educação, como princípio pedagógico e metodológico, portanto, diferente de mera conversa. Segundo Freire, o diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado, que marche ao gosto do acaso, entre quem ensina e quem aprende; o diálogo está além de uma simples interação verbal entre as pessoas, por agregar outras formas de comunicação.

A base teórica, ou, é possível dizer, a espinha dorsal deste trabalho, é fundamentada pelo grande filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, com sua perspectiva da ação comunicativa, e pelo patrono da educação brasileira, o grande pedagogo, filósofo e educador Paulo Freire, com a perspectiva dialógica.

A metodologia de Investigação Comunicativa é a abordagem metodológica escolhida para percorrer o caminho junto aos participantes desta pesquisa.

4.6 Instrumentos de pesquisa de Investigação Comunicativa

Uma pesquisa não se realiza sozinha, então, enquanto pesquisadora, não seria possível identificar as práticas dialógicas dos professores sem interpretá-las em conjunto com eles.

Para alcançar o que propõe a Metodologia Comunicativa e pautada nos objetivos estabelecidos, optamos por fazer parte da realidade da comunidade escolar no espaço onde a ação acontece, para, dessa forma, analisar se uma política nacional tem o poder de influenciar a prática docente dos professores e como isto acontece no cotidiano. Além disso, pretendíamos entender como e por que a proposta pedagógica não sai da gaveta, por que ela não tem vida.

Nesse sentido, procuramos expor, de forma clara e objetiva, o que pretendemos com a produção de dados. Como técnicas qualitativas, os princípios da Metodologia Comunicativa guiam formas de produções e análises de dados que permitem o exercício da postura realizativa do investigador e a ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa (GABASSA, 2009).

Segundo Gómez et al. (2006), dependendo da pesquisa, podemos utilizar técnicas qualitativas ou quantitativas, que incluem vários tipos de instrumentos de produção, que podem ser testes, provas objetivas, escalas, questionários etc. Também podem ser usadas observações comunicativas, relatos de vida comunicativos, grupos de discussão etc.

Salientamos que a Metodologia Comunicativa, em sua análise, quer seja a partir de informações quantitativas ou qualitativas, parte de uma orientação comunicativa, que supõe:

- **Diálogo intersubjetivo:** os critérios de verdade desta metodologia se baseiam na participação de todas as pessoas implicadas na investigação a partir de um diálogo intersubjetivo. É fundamental para a construção de novos conhecimentos que haja diálogo entre ciência e sociedade.

- **Pretensões de validade:** é importante lembrar que a metodologia comunicativa crítica segue rumo a um entendimento, ou seja, à construção de consenso sobre a questão investigada. A apreciação dos melhores argumentos é que garante escapar das pretensões de poder.

- **Compromisso:** a garantia do rigor científico numa investigação comunicativa crítica é o compromisso com a verdade, buscada através do diálogo intersubjetivo; o compromisso com a construção de novos conhecimentos que contemplem as ações dos sujeitos e o compromisso de ter em conta sua dimensão transformadora, frente às condições dos contextos investigados.

Diante dessas considerações, Gabassa (2009) reforça que a intenção da metodologia comunicativa é o diálogo, que procura fortalecer sempre a comunicação intersubjetiva como possibilidade de transformação das práticas educativas numa perspectiva solidária, igualitária e dialógica. Convém destacar que, embora a metodologia de investigação comunicativa apresente quatro diferentes técnicas de produção de dados (informações), para esta pesquisa foram selecionados apenas dois: o grupo de discussão comunicativo e a entrevista comunicativa em profundidade.⁸

No quadro 4 (p. 75), temos os passos para desenvolvimento das técnicas de pesquisa comunicativa:

⁸ As técnicas de produção de dados utilizadas nesta pesquisa são: Grupo de Discussão Comunicativo, Entrevista Comunicativa em profundidade, Relato de Vida Comunicativo em profundidade, Observação comunicativa em profundidade.

Quadro 4 – O passo a passo da Pesquisa Comunicativa

Desenvolvimento das Técnicas de Orientação Comunicativa	
Indicações práticas para o uso das técnicas de orientação comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar da Realização: Deve acontecer no contexto natural dos participantes ou onde os participantes preferirem, como: local de trabalho, centro cultural, mercado etc., respeitando a naturalidade das interações que eles produzem; • Para eleger o local para a coleta de dados, o pesquisador deve colaborar com as pessoas participantes da pesquisa, considerando, sempre, os aspectos comunicativos.
A preparação do encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Visitar o local de realização para conhecer o espaço, as condições (ruído, temperatura etc.); • Discutir com a pessoa ou grupo (participante da pesquisa) o propósito da investigação, anteriormente. Nessa conversa, perguntar ao participante sobre a possibilidade de utilizar o gravador; • Facilitar os horários e ser pontual.
Durante a realização	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se e agradecer a colaboração do(s) participante(s); • Falar sobre o objetivo da investigação, o funcionamento das técnicas e da metodologia comunicativa; • Lembrar a importância de confrontar o que dizem as investigações e teorias científicas sobre o tema em estudo com a opinião e saberes das pessoas investigadas; • Redirecionar a conversa, caso se afaste do tema em estudo; • Agradecer a colaboração e comentar sobre a possibilidade de reunir-se novamente para analisar os resultados; • Fazer uma ficha com as datas dos encontros: número de pessoas, idade, gênero, local e dia da realização etc.; • Fazer devolutivas dos encontros para o participante, para que haja concordância dos fatos e consenso entre os envolvidos. • A devolutiva pode ser feita a cada encontro ou ao final das discussões.
Terminada a coleta de dados (observação, entrevista, narrativa)	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a transcrição escrita total, diferenciando a conversa de outros elementos expressivos (risos, murmúrios, silêncio etc.), que pode, por exemplo, transcrever entre colchetes. Incluir na transcrição escrita tudo aquilo que possa ser significativo, por exemplo, tom irônico, gestos-chave etc., e as frases não acabadas, características de linguagem falada etc.; • Revisar a transcrição no caso de esta ter sido realizada por uma pessoa que não estuda ou conhece a aplicação da técnica de coletar dados; • Manter o anonimato das pessoas participantes, combinando outros nomes. • Essas orientações metodológicas da Metodologia de Investigação Comunicativa apresentam os passos para executar com êxito os procedimentos da coleta e armazenamento das informações, que vão desde a preparação e organização do local até a transcrição e armazenamento das mesmas.

Fonte: Silva, 2017.

Em seguida, apresentaremos as técnicas utilizadas para organização e análise das informações pesquisadas.

4.6.1 Grupo de Discussão Comunicativo

O Grupo de Discussão Comunicativo é uma técnica muito usada na Metodologia Comunicativa. Essa técnica é aplicada, geralmente, com grupos de seis a oito pessoas, em que cada participante tem um tipo de conhecimento, experiência e ponto de vista. Este grupo se reúne para elaborar uma interpretação conjunta do objeto de estudo. Todavia, para que isto aconteça, é fundamental que exista comunicação entre todos os participantes.

De acordo com Gómez et al. (2006), o grupo de discussão comunicativo vem ganhando muito destaque na pesquisa social, uma vez que neste tipo de estratégia se reúne o grupo investigado para confrontar a subjetividade individual com a grupal, procurando descrever e compreender qual o entendimento do grupo, através de um diálogo igualitário entre as partes envolvidas.

Conforme Rodrigues (2010):

A base do grupo de discussão é uma comunicação entre iguais, a partir do diálogo igualitário. A existência deste nexos prévios facilita o estabelecimento da comunicação em condições de igualdade. Para a realização do grupo de discussão é necessário um consenso prévio entre as pessoas participantes, tanto para sua constituição, quanto para o desenvolvimento do trabalho. Outra condição para que a comunicação entre iguais possa acontecer é que a pessoa investigadora se integre ao grupo, pois o objetivo não é de analisar o grupo (os membros do grupo), mas sim participar da discussão das ideias que surgem neste grupo para maior entendimento da realidade (no caso, os Grupos Interativos). É importante deixar claro também que as pessoas do grupo participam como investigadoras porque, por meio da interação e da comunicação, o grupo como um todo é quem elabora conclusões em consenso sobre o tema investigado (RODRIGUES, 2010, p. 110).

Somente o diálogo permitirá construir uma interpretação coletiva do objeto estudado.

É importante deixar claro que se faz necessário reunir todos os participantes da pesquisa para um estudo prévio sobre o tema, para registrar o ponto de vista e opiniões dos participantes. Nesta perspectiva comunicativa, o pesquisador deve se despir de seus conhecimentos científicos e se distanciar do objeto para que se efetive de verdade um diálogo de igualdade. É com base nos registros feitos no decorrer destas discussões que o plano de trabalho é elaborado, juntamente com o grupo.

Ante o exposto, as discussões para a produção de dados foram realizadas na própria instituição, com os dois grupos de profissionais que nela atuam e que participam da pesquisa, como já destacamos previamente: o Grupo A e o Grupo B.

Abaixo, apresentamos uma breve caracterização de tais grupos⁹, no quadro 5, o Grupo A, e, no 6, o grupo B:

Quadro 5 – Grupo de Discussão A (matutino)

	Nome fictício	Cargo/função	Formação	Ingresso na instituição
1	Borboleta	Professora	Pedagoga/Especialização	2014
2	Jasmim	Professora	Pedagoga/Especialização	2014
3	Azaleia	Professora	Pedagoga/Especialização	2017
4	Princesa	TDI	Pedagoga	2009
5	Margarida	TDI	Pedagoga/Especialização	2017
6	Beija-flor	TDI	Pedagoga/Especialização	2017
7	Dona Coruja	TDI	Pedagoga/Especialização	2009
8	Marsha	TDI	Pedagoga/Especialização	2009
9	Flor de Lis	Infraestrutura	Ensino Médio	2009
10	Galinha Pintadinha	Infraestrutura	Ensino Médio	2009
11	Branca de Neve	Coordenadora	Pedagoga/Especialização	2012

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 – Grupo de Discussão B (vespertino)

	Nome fictício	Cargo/função	Formação	Ingresso na instituição
1	Fiona	Professora	Pedagoga/Especialização	2012
2	Mônica	Professora	Pedagoga/Especialização	2016
3	Moana	Professora	Pedagoga/Especialização	2017
4	Alice	Professora	Pedagoga/Especialização	2012
5	Bela	Professora	Pedagoga/Especialização	2009
6	Cinderela	Professora	Pedagoga/Especialização	2012
9	Pocahontas	Infraestrutura	Ensino Médio	2009
10	Gato de Botas	Auxiliar Nutrição	Ensino Médio	2009
11	Chapeuzinho Vermelho	Diretora	Pedagoga/Especialização	2009

Fonte: elaborado pela autora.

4.6.2 Relato de Vida Comunicativo em Profundidade

Desenvolver o Relato de Vida Comunicativo requer um diálogo entre pesquisador e participante da pesquisa, que elaboram juntos as perguntas, e seu principal objetivo, nesta pesquisa, é interpretar a história de vida, para analisar a prática docente no cotidiano. Trata-se

⁹ Os pseudônimos das pessoas participantes da pesquisa foram escolhidos por elas próprias, assim como o nome da escola. Os nomes fictícios adotados pelas professoras e demais funcionárias da escola fazem alusão ao nome da escola. Para elas, tais nomes expressam o universo lúdico das crianças pequenas.

de um processo cooperativo e dialógico, do qual ambos participam para compreender o mundo da vida; a pessoa que investiga aborda assuntos para saber o conhecimento prévio da pessoa investigada, tendo explicado anteriormente o que vai ser solicitado no relato, o motivo pelo qual está sendo feito. Uma vez analisado, é necessário que investigador e participante se encontrem para a devolutiva, e, caso não haja concordância dos fatos, é realizada uma nova análise, o que vale é o poder da argumentação (GÓMEZ et al., 2006).

Todos os registros em áudio, feitos durante a produção de dados, são transcritos, interpretados e analisados, de acordo com os passos da metodologia comunicativa. Após esta etapa, os dados são compartilhados com os participantes da pesquisa, para uma análise e interpretação conjunta – pesquisador e participantes. Este processo se dá com leituras, análise e interpretação dos registros transcritos, e a leitura e possíveis relatos e questionamentos serão gravados, com base na ação comunicativa.

Foram realizados 13 encontros ao todo, nos moldes do que é proposto pela metodologia comunicativa, durante os quais os dados foram analisados em conjunto.

O poder de argumentação e convencimento, do qual Habermas trata em seu estudo sobre a ação comunicativa, sustenta a análise dos dados, assim como o diálogo, com base em Freire. Após a obtenção do consenso na interpretação e análise dos dados, entre o pesquisador e participantes, buscamos os teóricos que sustentam esta pesquisa para validá-los, contemplando todo o processo de transformação.

Como toda pesquisa tem sua especificidade, com a pesquisa comunicativa não poderia ser diferente, sendo ela um caminho que propõe reunir teoria e prática. A todo o momento fazemos educação, todos ensinam e todos aprendem, e, sendo assim há uma necessidade de respeitar as culturas dentro dos grupos sociais existentes.

Neste mesmo sentido, concordamos com Barbosa (2009), quando afirma que:

A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação (BARBOSA, 2009, p. 97).

A ideia de demarcar uma “trilha” para o desenvolvimento integral da criança e garantir o seu direito social não está desvinculada da necessidade de pensar tempos, espaços e condições objetivas para sua efetivação.

4.7 Palavra verdadeira e pretensão de validez: os fundamentos da pesquisa

Desta forma, no trabalho investigativo aqui apresentado, no que tange ao referencial teórico, para a análise das informações obtidas no decorrer da pesquisa, os principais conceitos e autores utilizados são: os conceitos de **palavra verdadeira**, em Freire (2016), e o conceito de **pretensão de validez**, em Habermas (2012).

Freire (2016), ao teorizar sobre o conceito de conscientização, afirma que a prática libertadora compreende um processo de crítica das relações, ou seja, uma consciência de mundo, um comprometimento humano diante do contexto histórico-social, deixando claro que isto só será possível de acontecer por meio do diálogo.

Pensar a educação por meio deste conceito requer criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a capacidade de transformação.

No que se refere ao conceito de *práxis*, Freire (2015) afirma que tal ideia possibilita pensar a nossa ação no mundo, pois compreende a ação e a reflexão sobre a ação para se construir uma nova ação refletida e melhorada sobre nossas tomadas de decisão, sobre nossas práticas diárias, profissionais e cotidianas, pois “[...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2015, p. 107).

Outro conceito escolhido para compor a análise do trabalho é o de pretensão de validez, elaborado por Habermas (2016), a partir da teoria da ação comunicativa. Aubert et al. (2016) afirmam que, para Habermas, este conceito significa conseguir, através dos atos da fala, um consenso, ou seja, aqueles que são estabelecidos visando uma compreensão da narração, um acordo sobre determinado assunto ou compreensão em que pressupomos um entendimento por parte do outro sobre aquilo que falamos, havendo, assim, um consenso, um conhecimento entre as partes, de acordo com quatro pretensões de validez (primeira, segunda, terceira e quarta/última), que serão descritas na próxima seção.

4.7.1 O conceito de pretensão de validez em Habermas

Habermas (1994) baseia a metodologia comunicativa em teoria e práxis, que contrapõem duas formas de comunicação:

1) Atos comunicativos: Através dos quais os participantes aceitam ingenuamente, sem discussão, pretensões de validade que formam o consenso básico.

2) Discursos ou discussões: Os participantes não trocam informações, não conduzem ou realizam ações, nem fazem experiências novas, mas procuram argumentos aptos a fundamentar pretensões de validade.

Segundo Habermas, em todo ato de fala (afirmações, promessas, ordens etc.) dirigido à compreensão mútua, o falante constrói uma pretensão de validade, quer dizer, pretende que o dito por ele seja válido num sentido amplo. Então, Habermas menciona que quando eu falo algo, digo alguma coisa para uma ou mais pessoas, eu pretendo que aquilo que digo seja válido. A depender da pretensão, os significados são diferentes, conforme o ato de fala do qual se trate, podendo constatar (afirmar, narrar, referir, explicar, prever, negar, impugnar etc.), sempre o falante vai pretender que aquilo que ele pronuncia ou fala seja verdadeiro, o que somente irá acontecer, conforme explica o autor, se todos os envolvidos concordarem com o que estão ouvindo.

Quando um dos envolvidos não aceitar o que eu falo ou não acreditar no que eu digo (ou por outro motivo qualquer), o conteúdo que é transmitido não poderá ser tido como verdadeiro, pois não houve o consentimento de todos sobre a veracidade de meu ato de fala.

Logo, pressupomos um entendimento por parte do outro sobre aquilo que falamos, havendo, assim, um consenso, um conhecimento entre ambas as partes, de acordo com quatro pretensões de validade:

- **Primeira pretensão**, eu, como falante, tenho que escolher uma expressão inteligível para que meu ouvinte possa me entender; refere-se à pretensão de compreensão entre o falante e o/s ouvinte/s).
- **Segunda pretensão**, na qual o conteúdo que eu manifesto seja verdadeiro.
- **Terceira pretensão**, para que a minha manifestação seja sincera e o ouvinte possa crer no que estou manifestando, é essencial que ele confie em mim.
- **Quarta e última pretensão**, em que eu, falante, tenho que saber escolher o tipo de fala correta, com relação aos valores e normas vigentes na sociedade, para que o outro possa aceitar a minha manifestação, de modo que haja um entendimento entre ambos no que se refere à essência normativa em questão. Para Habermas, esse tipo de diálogo seria o ideal de fala.

Habermas (1994) nos faz refletir que a teoria do agir comunicativo busca valorizar socialmente a integração social e a democracia, dentre outros aspectos, efetivando a cidadania na sociedade atual.

4.7.2 O conceito de palavra verdadeira em Freire

O conceito de palavra verdadeira em Freire não se constitui em repetição de palavras, mas sim na ressignificação destas, para saber dizer a palavra no momento certo, o que só acontece com o diálogo. Diálogo este que, com a comunicação, gera crítica, esperança, confiança, humildade e simpatia. Quando questionamos o outro, ao perguntar “por quê?”, instauramos uma relação horizontal, ao contrário das relações nascidas verticalmente, onde um fala e outro ouve, um tipo de relação considerada antidialógica.

Para Freire (2015, p. 17), o “Homem precisa assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o”.

A palavra não está sozinha, ela vem acompanhada de uma identidade que é capaz de amar, de sentir, de pensar, de dizer e de fazer as coisas; como diz Merleau-Ponty, o corpo fala, “tudo está ligado no meu corpo”, “tudo acontece no meu corpo”, estamos nos constituindo em um gesto único de humildade de ser humano enquanto gente, é assumir conscientemente a condição humana (FREIRE, 2015, p. 292). O ser humano tem que ser capaz de se libertar para conhecer a si próprio pelas qualidades pessoais e intelectuais, profissionais, éticas e morais, e construir um diálogo de leitura de mundo entre as relações mais diversas de homens e mulheres, entre os fenômenos sociais e da natureza.

Palavra verdadeira é a práxis transformadora, não é a palavra por dizer, não é “blá, blá, blá”, não é palavra vazia ou perversa ou inconsistente, astuta ou destruidora, não é palavra oca; palavra verdadeira é a palavra certa, com o coração, com a alma, é o resultado de um diálogo sincero com o mais profundo respeito.

Palavra verdadeira é o cuidado com a vida, o zelo, o carinho, a mais profunda ética humanista/libertadora:

A intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante, pode volver reflexivamente sobre tais situações momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distânciava do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distância do mundo: a distância da presença (FREIRE, 2015, p. 19).

Para Freire, é necessário um distanciamento do mundo em que fomos constituídos e corrompidos, para, assim, nos constituirmos novamente, na qualidade, no caráter, fazendo uma real reflexão dos fatos, a crítica verdadeira, isto é ação concreta, práxis. Ação concreta, por sua vez, gera leitura da palavra ou palavra verdadeira, que nega a ética do mercado formal, do discurso, que faz juízo das pessoas sobre o mundo do dinheiro acumulado e pelo consumismo sem freios, ou pelos padrões de sociedade moralista, tradicional.

Os atos de escrever e falar estão totalmente interligados ao que se passa no mundo concreto, são duas ações, como vemos e interpretamos diante da ideologia que temos e praticamos.

Portanto, o diálogo e a leitura de mundo não se travam em um campo neutro, alheio ao nosso projeto de vida, quer ele esteja explícito ou não.

Palavra verdadeira é sonhar com um mundo melhor, uma sociedade mais justa, realmente democrática, onde todos lutam pela justiça social, política e econômica. A pedagogia de Freire (2015) tem nos ensinado a ser gente de verdade, logo, a palavra é entendida:

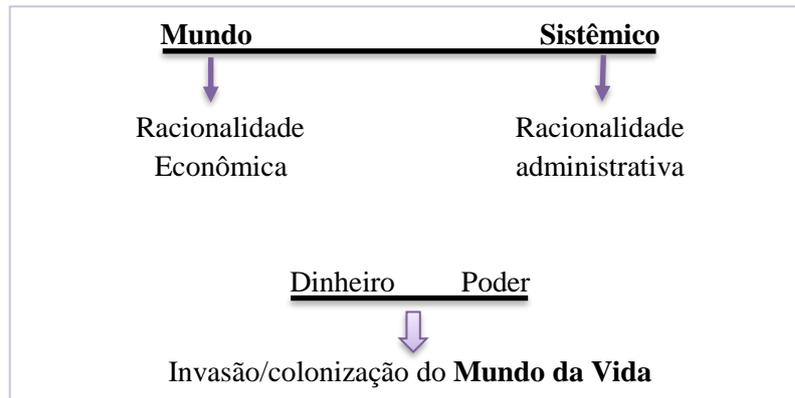
[...] Como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerente, exânime. Palavra que diz transforma o mundo. (FREIRE, 2015, p. 28).

A palavra deveria ultrapassar os muros da escola, oferecendo liberdade em relação à educação escolarizada que temos, porque a palavra viva é diálogo existencial que fortalece uma educação pautada em um método pedagógico de conscientização capaz de romper as fronteiras do humano: “É educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2015, p. 29). A palavra verdadeira supera as barreiras da dominação, fortalecendo-nos para lutar contra as injustiças do país.

4.8 Organização dos dados e análises de informações

Para o processo de análise de dados, é importante dizer que primeiramente precisamos sistematizar todos os dados produzidos, atingindo níveis de análise dos dados, do básico ao mais aprofundado. O nível que utilizamos nesta pesquisa é o nível 1, considerado o nível básico, que se refere ao **sistema e mundo da vida** (Figura 1, p. 83):

Figura 1 – Sistema e mundo da vida



Fonte: Silva, 2017.

Habermas entende que as relações humanas têm o poder de libertar com a comunicação racional, em uma relação intersubjetiva, vindo a ocorrer a transformação.

O autor defende que as pessoas podem vir a se emancipar de maneira dialógica, sendo que as categorias mundo da vida e sistema são estabelecidas pela razão. Assim, o mundo da vida é orientado pela razão comunicativa, enquanto o sistema é dirigido pela razão instrumental.

Para Gómez et al. (2006), o sistema abrange as instituições, espaços, sistemas de organização etc.; e o mundo da vida está relacionado às vivências cotidianas das pessoas.

Nesse sentido, por meio do ato comunicativo da intersubjetividade, se abre a possibilidade de alcançar um consenso entre as pessoas, mesmo que seja de forma crítica, desde que elas possam se expressar livre e racionalmente, atingindo o objetivo de todos os sujeitos, de maneira ética (SILVA, 2017).

Fica claro, conseqüentemente, que, para realizarmos o processo de análise dos dados, devemos considerar que estes estão ligados de forma direta ao sistema, mundo da vida, que vem acompanhado de duas dimensões, que estão sempre presentes na realidade: as **dimensões exclusoras**, que incluem tudo que impede a efetivação de maior igualdade social, barreiras que impedem a adesão a uma prática, interpretações preestabelecidas que contribuem para a desigualdade social; e as **dimensões transformadoras**, que representam a maneira de superar as barreiras, são ações que criam possibilidades de transformações, por exemplo, a organização de espaços externos na instituição para que o brincar se torne uma prática efetiva, assim como os tipos de manifestação do discurso, que dizem respeito às interpretações e interações nas quais se baseia a informação produzida.

As dimensões exclusoras e transformadoras condicionam a análise numa investigação comunicativa-crítica. Nas palavras de Gómez et al. (2006):

As dimensões exclusoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impede de incorporar-se a uma prática ou benefício social como, por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são as que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos às práticas ou benefícios sociais (GÓMEZ, et al., 2006, p. 96).

Essas dimensões, que estão presentes na análise de uma investigação comunicativa, são:

[...] o primeiro passo para a concretização de ações superadoras dos obstáculos encontrados na realidade estudada, não só porque geram uma tomada de consciência sobre as barreiras que se colocam na prática cotidiana, mas porque, ao indicar os obstáculos que se apresentam a uma determinada prática, em conjunto com o/a pesquisador/a, a pessoa participante consegue visualizar, ainda que implicitamente, as ações que poderiam resolver aquele problema e pode, imediatamente, articular um plano de ação que se oriente nessa perspectiva. Nesse sentido, dizemos que o objetivo maior de uma investigação como essa é a busca de formas de transformar a realidade para superar as desigualdades sociais. (GABASSA, 2009, p. 75)

Apresentamos o nível básico de análise da Metodologia de Investigação Comunicativa (Quadro 7):

Quadro 7 – Nível básico de análise: categorias e dimensões

DIMENSÕES	CATEGORIAS	
	Sistema	Mundo da Vida
Dimensões Exclusoras	--	--
Dimensões Transformadoras	--	--

Fonte: (GOMÉZ et al., 2006, p. 103).

Para a análise das informações, as categorias são representadas por eixos de temáticas levantadas na pesquisa, que pertencem ao **sistema mundo e mundo da vida**, analisadas em cada momento.

A metodologia comunicativa prevê um cruzamento de dados segundo o nível, partindo da categoria de informações, para analisar as dimensões transformadoras e exclusoras.

Adiante, serão apresentados os temas relacionados à pesquisa, apontando os assuntos emergentes nos grupos de discussão, nas entrevistas em profundidade, e analisadas quais são as dimensões exclusoras e transformadoras.

A análise dos dados foi realizada de maneira dialógica com os participantes da pesquisa, a cada encontro dos grupos de discussão, na própria instituição, no mesmo horário. Sempre

iniciávamos nossos encontros com a devolutiva da análise do encontro anterior, para que pudesse haver o consenso, a concordância de todos os participantes.

Podemos dizer que não foi uma tarefa fácil de se realizar, pois, durante as análises com os participantes, ocorreram momentos de discordância, divergências de opiniões e interesses, porém, trabalhamos no sentido de estabelecer um diálogo e chegar ao consenso.

Conforme Gomez et al. (2006), é interessante que a análise e interpretação dos dados seja feita com os participantes da pesquisa, porque o pesquisador poderá ter ideias pré-concebidas sobre a realidade dos investigados.

É importante ressaltar que os dados analisados nesta pesquisa são referentes às barreiras e obstáculos encontrados e que dificultam as ações Superadoras de desigualdades quando o objetivo principal desta pesquisa é, justamente, superar a desigualdade social (RODRIGUES, 2010).

Podemos observar que, durante os grupos de discussão e entrevistas comunicativas, foram levantados os problemas, bem como foram surgindo, ao longo do processo, ideias, opiniões e sugestões por parte dos participantes, visando à melhoria, para que realmente a proposta pedagógica da instituição venha a ser colocada em prática, superando os obstáculos encontrados.

Ao todo foram realizados 13 encontros, nos quais os participantes ficaram bem à vontade para dialogar e refletir sobre seus contextos de vida profissional e pessoal. Podemos, por conseguinte, dizer que nossos encontros foram de grande relevância para o grupo.

A realização e a análise dos relatos comunicativos e os grupos de discussão não ocorreram ao mesmo tempo. Os passos seguidos podem ser apresentados da seguinte maneira:

1. Elaboração de um roteiro de orientação do relato e/ou grupo de discussão;
2. Realização do relato ou grupo de discussão - gravação em áudio;
3. Transcrição da gravação, feita pela pesquisadora;
4. Audição;
5. Atribuição de um nome fictício a cada participante;
6. Leitura rigorosa dos dados, pela pesquisadora;
7. Levantamento de temáticas a partir dos dados e dos roteiros de orientação;
8. Numeração dos parágrafos e/ou frases comunicativos;

10. Identificação de trechos referentes a fatores transformadores, a obstáculos e sugestões para a efetivação da proposta pedagógica da instituição, considerando os princípios da metodologia comunicativa. Marcação, na transcrição, com as letras **T**, para aspectos transformadores; **O**, para os obstáculos; e **R** para recomendações explícitas.

11. Montagem dos quadros com as dimensões: transformadora ou obstáculo, por tema de agrupamento dos dados.
12. Organização dos trechos referentes às temáticas e às dimensões .
13. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo (em negrito).
14. Elaboração dos quadros síntese, por temática, dos elementos transformadores e elementos que são obstáculo na realidade analisada intersubjetivamente.
15. Anotação de número de menções (falas), em cada temática, de elementos transformadores e de elementos que são obstáculos.
16. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas professoras participantes, no sentido de ações que produziriam transformações no contexto.
17. Leitura de todo o material, pela pesquisadora, e produção de lista de recomendações implícitas nas falas.
18. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes (professoras e demais funcionários da instituição) para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

É importante destacar que em todas as técnicas de produção utilizadas, a análise final dos dados produzidos foi feita intersubjetivamente, ou seja, numa parceria entre pesquisadora e participantes, na busca de um consenso sobre a realidade investigada (RODRIGUES, 2010).

Esclarecemos ao leitor que os grupos de discussão foram realizados com os participantes da instituição, sendo eles: professoras, TDIs, auxiliar de nutrição, auxiliar de infraestrutura, direção e coordenação, e que, apesar de serem dois grupos de discussão, a ideia, ou melhor, o objetivo, não é comparar os grupos, mas sim aproveitar ao máximo as sugestões e dados para aprofundar as reflexões sobre o objeto de pesquisa. Com relação à equipe técnica, esta envolve a SME e o MEC: Secretária de Educação, Coordenadora da Educação Básica, Coordenadora da Educação Infantil, bem como a Coordenadora Nacional da Educação Infantil (MEC).

Para a produção do relato de vida comunicativo, elaboramos um roteiro, que concentra dados sobre a trajetória de vida (tanto escolar, quanto profissional), com o intuito de conhecer cada participante, procurando chegar o mais próximo possível da sua vida. Neste ponto, informamos que os encontros foram realizados no local que cada participante escolheu e o tempo de duração de cada relato de vida foi de, em média, uma hora e meia.

Após analisar minuciosamente os grupos de discussão e as entrevistas em profundidade, as informações foram organizadas em três Eixos: Eixo I – Verificar quais concepções o coletivo de profissionais tem sobre a Proposta Pedagógica, DCNEI e Currículo; EIXO II – Organização e funcionamento da Proposta Pedagógica municipal em relação às DCNEI (2012-2018); e Eixo

III – Concepção de prática docente na Educação Infantil. Cada eixo tem sua especificidade, e todos estão intimamente ligados aos objetivos da pesquisa.

O próximo capítulo traz as sínteses das dimensões transformadoras e das dimensões excludoras, mediante as informações analisadas.

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E RESULTADOS

Para Freire (2015), não importam as lindas palavras ditas, o que vale, mesmo, são as atitudes, o discurso tem que ser real, vivido de tal maneira que não se distancie do discurso da prática cotidiana. Daí a importância de nossas ações.

Por coadunar com o pensamento de Freire, optamos pela Metodologia de Investigação Comunicativa, que possui caráter qualitativo e vem ao encontro dos nossos anseios, diminuindo a distância entre os profissionais e entre o que se fala e o que se vive. No caso da presente pesquisa, debruçamo-nos, em específico, sobre a prática docente dos professores em relação às DCNEI, de maneira dialógica e intersubjetiva, considerando a racionalidade comunicativa em Habermas, em que as condições sociais são fundamentais para alcançar a verdade pelo consenso advindo do entendimento mútuo.

Os dados analisados foram sistematizados após o término de cada reunião dos grupos de discussão e dos relatos de vida comunicativos. Para tanto, foram agrupados por eixos, conforme a especificidade de cada um, levando à reflexão daqueles que estão ligados diretamente aos objetivos da pesquisa.

A seguir, apresentamos, nos quadros 8 a 14 (p. 90-130), as sínteses das dimensões transformadoras e das dimensões exclusoras das informações obtidas e analisadas com os profissionais da instituição. Desse modo, temos o intuito de obter a melhor compreensão entre os participantes, bem como dos leitores deste estudo investigativo.

Os dois primeiros encontros aconteceram em março de 2018, inicialmente, com a apresentação do projeto de pesquisa para a direção da instituição, que imediatamente apoiou e incentivou o grupo a participar e, num segundo momento, expôs o projeto de pesquisa para que a equipe pudesse se inteirar mais adequadamente, e forneci uma cópia do projeto para que todos o analisassem.

Em abril de 2018, começamos nossos grupos de discussão, que foram organizados pelas próprias participantes da pesquisa, uma vez por semana, às segundas-feiras, em dois momentos: no período matutino, com 10 participantes; no vespertino, com 11 participantes.

Iniciamos o terceiro encontro com a leitura de uma citação de Paulo Freire (2001¹): “No lugar de treinar pessoas para simplesmente se adaptarem, precisamos formar agentes sociais de mudanças”. Em seguida, discutimos sobre qual nome fictício cada uma delas gostaria de dar a si mesma e à instituição, para identificação na pesquisa. Logo após, debatemos sobre:

- O que o grupo compreende sobre proposta pedagógica?
- Quem elabora a mesma?

- Todos têm conhecimento da proposta institucional? Como ela é usada por todos da instituição?

- Como as professoras vêm utilizando a proposta?
- O PP da instituição grita no portão da instituição, dialoga com a comunidade?
- Como envolver a comunidade para participar das ações na instituição?

Salientamos que não foi utilizado um questionário fechado para o grupo de discussão, todos estes questionamentos surgiram dentro do próprio momento.

Como propõem os passos da metodologia, após as discussões de ambos os grupos, tudo era transcrito e, a partir disso, elaborávamos uma síntese para dar a devolutiva no próximo encontro. Contudo, nesta ocasião, a rede municipal de Educação Infantil entrou em greve, tendo em vista que a administração não dera andamento aos acordos firmados na gestão anterior – a categoria vinha lutando para redução da carga horária –, sendo assim não foi possível fazer a devolutiva.

Reunimo-nos e ficou decidido que a discussão sobre o PPP aconteceria no contexto do movimento/greve, com quem lá estivesse. Para aqueles que não compareceram, marcamos um local neutro para discussão, respeitando, assim, todos os envolvidos na pesquisa.

Na semana posterior, realizamos o nosso quarto encontro, organizado da seguinte maneira: a instituição reabriu para os trabalhos, pois todos os professores resolveram retornar às atividades, quebrando o movimento, mas o apoio e as técnicas permaneceram em greve e compareceram à manifestação que se realizou na Câmara de Vereadores.

O grupo de participantes se reuniu com a pesquisadora na sala de reuniões da Câmara Municipal, o que foi excelente para a devolutiva da síntese e reflexão deste grupo. Com o restante do grupo, as discussões se deram na própria instituição, uma vez que elas estavam lá.

Embora pareça estranho continuar as discussões em um período de greve, a intenção era justamente fazer uma reflexão conjunta que contemplasse também todo este movimento político, que envolve diretamente o espaço da escola, uma vez que educação é política (FREIRE, 2015, p. 13): “[...] o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-se da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização”.

Freire (2015) já nos alertava para não nos deixarmos enganar e que é preciso atentar ao discurso ideológico neoliberal, para manobra de poder, gerando o individualismo e a competitividade. Esta pesquisa vem para trabalhar justamente o diálogo entre as partes e não o individualismo e a competição, no intuito de sempre desenvolver um trabalho em parceria com seus participantes.

Como já adiantamos, todos os dados produzidos foram analisados de forma intersubjetiva, junto aos participantes, para chegarmos a um consenso final.

O quadro 8 sistematiza as técnicas elaboradas para a realização da pesquisa:

Quadro 8 – Técnicas para realização da pesquisa

Técnica	Nº Total	Técnica de Validação	Técnica de análise
Relatos comunicativos	04	- Diálogo Intersubjetivo - Pretensão de Validez - Compromisso	- Dimensão Transformadora - Dimensão Exclutora
Grupos de discussão	13	- Diálogo Intersubjetivo - Pretensão de Validez - Compromisso	- Dimensão Transformadora - Dimensão Exclutora
Total geral de técnicas aplicadas	17	*****	*****

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir da análise dos dados, evidenciamos as sugestões para a consolidação da proposta de transformação social, que será elaborada pelos próprios participantes da pesquisa e direcionará a proposta político-pedagógica da escola.

Neste momento, passamos a examinar os depoimentos produzidos e as técnicas aplicadas.

A organização das informações produzidas se deu por meio do consenso com os participantes sobre o que iríamos dialogar, em relação ao objetivo proposto pela pesquisa.

Como explicamos anteriormente, os dados foram sendo organizados durante o processo, após os encontros, por meio da transcrição dos grupos de discussão e dos relatos de vida comunicativos, e posterior retorno aos participantes com uma síntese, como a apresentação das compreensões e aprofundamento conjunto das análises interpretativas, com o intuito de chegar ao consenso de forma dialogada.

A organização das informações envolveu as dimensões transformadoras e/ou exclutoras, de maneira básica. Não nos dedicamos, nesta pesquisa, à quantificação dos dados, mas sim à visualização dos elementos transformadores e exclutores que envolveram os participantes.

É importante reforçar que compreendemos que este tipo de produção e análise ofereceu indicações suficientemente necessárias para melhoria do trabalho no espaço escolar, guiando a investigação e respondendo a nossa questão de pesquisa, para tornar possível, então, o alcance de nossos objetivos.

5.1 Análise e resultados da pesquisa

Esta seção busca dar respostas à questão inicial desta pesquisa: “Houve continuidade nas práticas docentes a partir do processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, no âmbito municipal (2012 -2018), em Sinop, Mato Grosso”?

Os resultados aqui discutidos são fruto de um trabalho muito conciso, realizado com muita responsabilidade. Nesse sentido, destacamos alguns trechos de falas das pessoas participantes a respeito do PPP, quais os argumentos apresentados, o que vai ilustrar as análises, e, em seguida, evidenciamos o quadro síntese de aspectos transformadores e excludores, retirados das falas dos participantes.

Os grupos de discussão permitiram notar, conforme as falas dos participantes, as diferentes maneiras de pensar as DCNEI e a Proposta Pedagógica Municipal e Institucional: como estes profissionais assimilam, como compreendem as aprendizagens estabelecidas, quais as maiores dificuldades do grupo para efetivação do trabalho no dia a dia e como se efetiva este trabalho na prática. Para isso, empreendemos a análise através de eixos, uma vez que consideramos que o entendimento se dá com o diálogo, até que o consenso entre os pares seja obtido. Ao final da análise, serão apontadas as ações definidas em conjunto.

5.1.1 Eixo I – Concepções do coletivo de profissionais sobre a PPPM, DCNEI e Currículo

Neste eixo, tratamos das concepções que os participantes da pesquisa têm acerca da **Proposta Política Pedagógica, DCNEI e Currículo**. Este processo de compreensão se deu com os grupos de discussões, que serão analisados partindo do nível I, considerado o nível básico para análise, para identificar as dimensões transformadoras e excludoras das categorias: sistema e mundo da vida. Lembramos que a análise de dados será feita mediante os conceitos de pretensão de validade, em Habermas, e palavra verdadeira, em Freire.

No quadro 9 (p. 92), observamos os diferentes conhecimentos ou aprendizagens que os participantes têm e como os colocam em prática.

Quadro 9 – Eixo I: Concepções das profissionais em relação à proposta pedagógica, DCNEI e Currículo

Participantes	Elementos Transformadores	Elementos Excluídos
Princesa (TDI) Creche III	Princípios que norteiam que orientam, direcionam com base em alguns teóricos.	Não manuseiam a mesma, o grupo de funcionários tem um vago conhecimento da existência da mesma.
Borboleta (Professora) Creche III	Que direciona, delega, orienta.	Somente os professores usufruem do PPP.
Chapeuzinho Vermelho (Diretora)	Proposta pedagógica é o caminho a seguir dentro da escola. É onde você vai embasar seu trabalho, [...] um norte que você vai ter que seguir; dentro da proposta, está o contexto da escola, a visão, as habilidades que elas devem desenvolver. O planejamento tem que estar de acordo com a proposta! Com a formação do Avisa Lá, adaptamos a nossa proposta!	Estávamos fazendo o programa Avisa Lá ¹⁰ , todos estavam trabalhando o brincar, o faz-de-conta; acabou o programa, acabou o brincar.
Fiona (Professora) Pré I	O ensino fundamental tem os livros para se embasar; têm a proposta, mas têm os livros. Na Educação Infantil nós não temos livros, se não tiver a proposta, a gente fica perdida em relação ao que trabalhar, porque a proposta já fala cada ponto que você tem que trabalhar com a criança, o que elas têm que saber, que hora tem que ter desenvolvido, principalmente o Pré II, por isso é importante a gente pegar a proposta e ler, e saber o que temos que trabalhar com a criança, que atividade desenvolver com ela! A Proposta de cada escola é feita pela escola, com a comunidade!	Tirei cópia da parte que me cabe no início do ano e tento trabalhar em cima dos conteúdos que tem ali, mesmo tendo projeto de sala. Não tem conhecimento aprofundado das DCNEI, lemos mais somente na época da construção da proposta municipal. Acho que deveríamos ter livros também, o professor de Educação Infantil fica perdido na hora de planejar.
Moana (Professora) Berçário I	Direcionamento. Tem que ser trabalhada de forma transparente em parceria com a comunidade!	
Cinderela (Professora) Pré I	A proposta na verdade vem trazendo todas as habilidades que temos que trabalhar.	Os pais não participam, vêm somente nas datas comemorativas, para assistir à apresentação dos filhos, ou quando oferecemos lanche no 0800.
Malévola (Professora) Pré I		Não se usa o PPP, as professoras usam mais somente no início do ano para elaborar cada uma o seu projeto de sala. O PPP não dialoga com a comunidade. Os pais somente aparecem na instituição em datas comemorativas. Trabalhamos de forma individualizada sem companheirismo, não existe coletividade.
Gato de Botas (Auxiliar de Nutrição)		São regras e determinações a cumprir, fala proposta pedagógica, mas de proposta não tem nada, é uma lei pedagógica que não te dá abertura.
Pocahontas (Aux. de Limpeza)		Eu nunca peguei ela para ler.
Total	09 Transformadores	12 Excluídos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

¹⁰ O Instituto Avisa Lá é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986 vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil.

Dando início à análise sobre o que o grupo concebe a respeito das DCNEI, Currículo e PPPM, percebemos uma certa incoerência das pessoas participantes em relação ao documento em questão. Primeiro, o grupo indica que o documento se apresenta como dimensão transformadora, pois compreendem que ele direciona, orienta, delega funções, define planejamentos etc. Porém, tem que estar de acordo com a proposta, mencionam como dimensão exclusiva a falta de conhecimento específico acerca da mesma, ou melhor, pouco procuram ter este conhecimento.

Muitas vezes, fica perceptível que, no dia a dia, se perdem no “fazejamento”, nas ações diárias, na rotina, e isto faz com que elas não estudem realmente, notamos que muitas sabem algo porque participaram de alguma formação ou por ouvirem outros falarem, não porque tenham um conhecimento aprofundado e sistematizado do assunto. Isto fica muito evidente quando nos deparamos com esse tipo de relato: “eu estudei somente a minha parte, ou tirei cópia da minha parte”, são falas que denotam a falta de conhecimento e compreensão da proposta em questão.

Revela, também, que a organização e funcionamento da unidade ainda não conseguem envolver seus profissionais como deveria. Talvez esses fatores se devam aos dilemas e problemáticas intrínsecos à profissão, como por exemplo, a jornada de trabalho excessiva, o que poderia até explicar a realidade encontrada, mas, ainda assim, não justifica a desinformação em relação às especificidades presentes no documento, direcionados aos profissionais da área.

A técnica do grupo de discussão nos proporcionou um encontro entre os pares. Habermas (1994) ressalta que as pretensões de validade, são primordiais no ato comunicativo, pois é preciso sinceridade na comunicação se queremos que a linguagem esteja voltada para o entendimento entre as partes, nos grupos sociais.

Para o autor, as discussões aqui postas só podem ser solucionadas racionalmente com um discurso prático, ou seja, através da comunicação argumentativa entre os responsáveis pela elaboração desta lei e os possíveis atingidos por ela, para que, com as discussões, seja feito um levantamento dos argumentos, para chegar a um consenso sobre esta norma estabelecida, que só deve pretender validade quando todos os envolvidos por esta norma chegarem a um acordo atinente à validade desta, através de um discurso prático, racionalmente motivado e não coercitivo explicitamente. Portanto, essa lei somente será válida se não houver coerção, mas sim o consentimento e a compreensão de todos.

Também são apontadas várias situações que são consideradas exclusoras, entre elas, a falta de conhecimento sobre a proposta pedagógica institucional e municipal. Embora todo o grupo afirme ter participado, em algum momento, das discussões na instituição, ao mesmo

tempo, ponderam que não possuem um conhecimento mais aprofundado sobre ela. Cabe aqui ressaltarmos o relato descrito anteriormente, pois, apesar de as pessoas envolvidas na pesquisa terem participado dos encontros para elaboração da referida proposta, e, posteriormente, das formações ofertadas pela SME na época, não houve continuidade das formações. Ademais, elas não têm, hoje, qualquer estudo mais aprofundado sobre isso.

De acordo com Habermas (2010), é preciso considerar que as influências do mundo da vida, do meio, das situações cotidianas do sistema afetam diretamente as integrantes do grupo, revelando que, por mais que possuam algum conhecimento, oriundo dos estudos e das formações, isso não significou um aprofundamento pedagógico. Apesar disso, elas não investem na autoformação. Assim, o estudo e as formações oferecidos até então ainda não foram suficientes para que as reflexões do grupo permitam compreender que este tipo de política, mesmo que tenha sido criado pelo próprio sistema, é uma política que veio em prol do professor e da infância, sendo um mecanismo de ordem democrática, de bandeira de luta, que perpassa por concepções em que acreditamos, fazendo-nos refletir a nossa ação, a nossa prática.

Infelizmente, o que observamos é que nossa educação vem de um modelo extremamente ultrapassado, tradicional, pois a forma como o grupo reagia sobre determinados conhecimentos e situações expõe o que Freire (1991) já nos dizia: o combate ao pessimismo da sociedade e às limitações da educação nascem de um pensamento pedagógico, que deveria levar todo educador ao engajamento social e político e à percepção das transformações, das estruturas opressivas da sociedade classista, onde o que prevalece é a mão de obra eficiente e barata, para o controle das massas populares.

Permanecemos, há décadas, com escolas tradicionais de ensino, cujos educadores configuram-se em sistema, prevalecendo sobre o mundo da vida. Sistema este que, segundo Habermas (1987) abrange instituições guiadas pelo poder e pelo dinheiro, não somente as instituições, mas a própria sociedade como um todo (diferentes esferas sociais). E o *mundo da vida* são as vivências das pessoas que estão sendo influenciadas pelo sistema.

Freire (1991) adverte que precisamos reformular nossas ações e compreensões, que não podemos mais continuar com este pensamento ingênuo da pedagogia e que a comunidade escolar (entendida aqui como alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários) espera da escola que ela cumpra sua função social, não podemos mais pensar em uma escola que reproduz mecanicamente a sociedade.

Neste sentido, nos dedicamos a refletir com o grupo a seguinte questão: **O que o grupo compreende sobre proposta pedagógica?**

É o caminho para você seguir dentro da escola, né, é aonde vai embasar seu trabalho, é um norte que você vai ter que seguir, então ali dentro da proposta está a filosofia da escola, a visão da escola, as habilidades que as crianças têm que desenvolver a proposta, o planejamento tem que estar de acordo com a proposta; se eu não estou caminhando de acordo com a proposta, então eu não estou de acordo com a escola. (CHAPEUZINHO VERMELHO, 16 abr. 2018).

Embora elas não tenham estudado detidamente a proposta, o reduzido conhecimento que o grupo apresenta é considerado como elemento transformador, mesmo que não seja um conhecimento aprofundado, o que reforça a dificuldade de pôr em prática aquilo que está proposto, como prossegue a Chapeuzinho Vermelho:

Só fazem se tiver alguém cobrando... quando tinha o programa Avisa lá todos brincavam de faz-de-conta, hoje ninguém mais brinca, sendo que na proposta está lá, que devemos trabalhar as interações e brincadeiras, e isto tem que estar explícito todos os dias, mas, na realidade, não é isto que acontece, está se deixando de lado, então a proposta está escondida, porque é feito somente enquanto tem o curso; acabou o curso, acabou o brincar. (CHAPEUZINHO VERMELHO, 16 abr. 2018).

Freire (1983) nos faz refletir sobre o que é Projeto Político Pedagógico. Segundo o autor, é a oportunidade para que haja a tomada de consciência sobre os principais problemas da escola, descrevendo e delineando as mazelas existentes. No entanto, nós, educadores, frequentemente nos limitamos, a apenas ouvir, sem expressar “publicamente” nossos anseios, interesses e preocupações, sem colaborar para o debate sobre as possibilidades de solução, para a definição de responsabilidades coletivas e pessoais. Nesse sentido, se faz urgente que a escola seja um ambiente de liberdade, para, assim, conquistar seus objetivos, rompendo com seus obstáculos.

Embora o grupo tenha conhecimento sobre os passos a seguir, ainda não tem a consciência sobre suas responsabilidades, o que fica nítido em relação aos pontos excludores, evidenciando a razão pela qual não realizam os trabalhos. Observamos, também, que o grupo, na prática, pouco lê a proposta institucional, que é elaborada, afinal, pela própria instituição.

Quando indagados se **têm conhecimento da proposta institucional e como ela é usada por todos da instituição**, responderam:

[...] a proposta teria que ser o uso realmente diário, ela deveria estar aqui, mas ela não está aqui, mas, assim, o que a gente acha para começar as coisas, vou falar por mim, eu peguei a proposta. Eu fiz uma leitura, mas não foi uma leitura profunda, foi uma leitura rápida, para desenvolver o meu projeto em cima da proposta, no início do ano. (MALÉVOLA; FIONA, 16 abr. 2018).

A proposta, embora tenha caráter coletivo, ainda não é incorporada por seus participantes. Desse modo, infelizmente, fica apenas como discurso vazio quando, ao contrário, ela deve permear a ação pedagógica da escola, elevando-se acima do individualismo, pois o planejamento não pode ser solitário, para que sejam alcançados os propósitos da escola.

Na sequência, perguntamos: **“O PPP da instituição grita no portão da instituição, dialoga com a comunidade?”**. Vejamos o que foi dito:

Grita não, ela é caladinha, caladinha; para ela gritar no portão da escola é a mesma coisa de eu passar em uma vitrine e ver o que está do outro lado, é ser transparente, a mesma coisa de eu passar pela escola e identificar o que a escola está trabalhando, quando eu passo pelo pátio da escola e o professor estiver trabalhando sobre o meio ambiente eu já consigo visualizar o que está acontecendo, já se entende... Tem que ser uma coisa que eu passe na rua... Que aguça a curiosidade do pai. E a nossa proposta, pode ser que, para a gente, é boa, mas quem está lá fora, eles não percebem isso, a todo o momento a gente tem que chamar os pais, nós somos comunicadores, os pais têm que ter vontade de questionar, participar, tem que sentir desejo de querer conhecer, mas, infelizmente, isto não acontece (MALÉVOLA, 16 abr. 2018).

Borboleta contribui, dizendo:

Eles não leem nem o bilhete! Quando entregamos, na agenda, temos que falar até o que está escrito no bilhete. A forma como estamos fazendo não está correto, não existindo coletividade, estamos trabalhando de forma individualizada, sem companheirismo, não vem acontecendo união do grupo e isto tem prejudicado a instituição. (BORBOLETA, 16 abr. 2018).

Princesa acrescenta: “Eu estava pensando de forma individual, então, nós temos que pensar em grupo, eu não posso fazer um projeto sozinha, o projeto tem que contemplar a todos.” (PRINCESA, 16 abr. 2018).

É importante observar que elas reconhecem e apontam não só as dificuldades em relação ao exercício do trabalho, mas também destacam pontos que precisam avançar. Sendo assim, consideramos isso como um elemento transformador, nesta pesquisa.

Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil a efetivação da participação da família na Proposta Pedagógica, mas é necessário criar canais permanentes de participação relativos às ações tanto do cotidiano do professor quanto na perspectiva institucional. Fica cada vez mais clara a necessidade de fortalecer a parceria entre família e instituição, a fim de que seja significativa, respeitando as partes envolvidas no processo de cuidar e educar as crianças.

No que diz respeito a esse assunto, torna-se necessário construir um elo de cumplicidade e não um “cabo de guerra”, no qual quem vence é quem “puxa mais forte”: não nos educamos sozinhos, nos educamos juntos. Escola e familiares devem ser parceiros e não adversários, e

esta nova cultura deve partir da escola, pois é ela que precisa criar pontes que estabeleçam a aproximação das partes.

Seguindo o caminho metodológico traçado, ao realizar as devolutivas das informações consensuadas pelo grupo, observamos que a proposta pedagógica da instituição, no papel, é perfeita, porém, na prática, não tem dialogado com a comunidade e nem com a própria instituição em si. Isso revela a necessidade de mudanças para que haja transparência em seus trabalhos, uma vez que ela não pode ser pensada de modo meramente burocrático e centralizador das ações, tem que ser efetivada na prática do dia a dia.

Assim sendo, a reflexão tem que ser a nossa prática, os profissionais têm que compreender a realidade vivida na escola. Somente assumindo esta postura chegaremos a uma ação transformadora, não alienada, capaz de promover um processo de atuação consciente que conduza o discurso sobre a realidade para, então, modificá-la (FREIRE, 2015). Dessa maneira, pensar em Proposta Pedagógica significa, para o autor, uma tomada de consciência coletiva, demanda coletividade escolar e requer atuações relevantes, no intuito de criar condições favoráveis para que todos assumam suas responsabilidades, dentro das habilidades de cada um, e que façam suas escolhas de acordo com a realidade escolar. Daí a importância do estudo e da reflexão/ação, a exigência de um compromisso do profissional para com a sociedade, pois:

O compromisso seria a palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto. [...] A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir (FREIRE, 1983, p. 15).

Percebemos que o comprometimento do grupo está intimamente ligado ao tipo de conhecimento que seus membros possuem e às experiências que estes acumulam sobre determinado assunto, no caso desta pesquisa, sobre as DCNEI e sobre a Proposta Pedagógica.

Com base no que evidenciamos nos grupos, em diálogo com os fundamentos teóricos aqui adotados, compreendemos que a formação dos docentes é o alicerce de uma escola de qualidade, ou seja, de uma escola que garanta condições de permanência e aprendizagem, que assegure o respeito e o convívio com a diversidade, tão essenciais quanto equipamentos tecnológicos, espaço físico e mobiliários adequados.

É necessário, antes, que os docentes estejam capacitados para fazer o seu trabalho, pois o que eles concebem acerca de determinado assunto está condicionado ao que estudam, vivem ou experienciam. Podemos afirmar, por conseguinte, que os saberes dos participantes da pesquisa estão intimamente ligados à prática pedagógica e à formação que receberam ou

recebem, relacionadas às DCNEI, o que reflete diretamente nas concepções que a maioria dos professores tem ou terá. É possível, então, que uma Política Nacional influencie na prática docente dos profissionais de educação.

O segundo eixo, a seguir, tratará das questões sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil.

5.1.2 EIXO II – Organização e funcionamento da PPPM em relação às DCNEI, segundo o coletivo de profissionais (2012-2018)

Discutimos, neste eixo, aspectos relativos à organização e funcionamento da PPPM referentes às DCNEI, a partir do que foi apontado nas discussões

No quadro 10, listamos os elementos transformadores e excludores evidenciados nas declarações dos participantes.

Quadro 10 – Eixo II: Proposta Pedagógica municipal em relação às DCNEI (2012-2018)

Participantes	Elementos Transformadores	Elementos Excludores
Fiona (Professora) Pré I	Espaço externo construído.	Comunidade não participa.
Alice (Professora) Creche II	Brinquedos alternativos.	Falta de brinquedos novos (estruturados) ¹¹
Borboleta (Professora) Creche III	Decoração de sala é feita com as crianças, não mais pelo professor.	-----
Bela (Professora) Creche III	Já avançamos em relação às atividades xerocadas, hoje trabalhamos mais com projetos. Já avançamos no <i>self service</i> . Referente aos espaços, a nossa instituição é a única que não tem mesas e cadeiras dentro de sala e nem berços. Formação pela escola.	No <i>Self service</i> , as crianças fazem muita bagunça, cai cabelo etc.
Chapeuzinho Vermelho (Diretora)		Acho que a comunidade, porque o convite, a gente tem feito, mas eles não participam. Falta de recurso, nosso recurso é pouco, não conseguimos comprar brinquedos de qualidade. Nós estamos deixando de fazer o que está escrito dentro da proposta sobre as interações e brincadeiras e vem focando muito a questão do brincar de faz-de-conta, isso é que nem eu coloquei da outra vez, isso foi trabalhado muito enquanto nós estávamos fazendo o Avisa lá. Eu tô

¹¹ Importante esclarecer que o grupo ressalta a falta de brinquedos durante o ano de 2017 e primeiro semestre de 2018; os brinquedos chegaram somente no final do ano de 2018, após as produções da pesquisa.

		mentindo? Não tô! Eu vejo que essa parte é uma parte que tá explícita lá dentro, e a gente não está fazendo, [...] enquanto grupo temos que ver e reverter essa situação e pôr em prática, de novo, porque nós víamos muito o brincar aí fora e agora acabou, isso tá parando, isso tem que ver, que acabou Avisa lá, acabou brincar!
Malévola (Professora) Pré I		Falta de diálogo e comunicação institucional. Falta de profissionais. Falta de planejamento institucional Formações, nas mesmas estão implícitos os interesses da secretaria, benefício próprio. Não concordo em relação aos móveis na Educação Infantil. Agora, me corrige se eu tiver errada, a proposta é tirar todos os móveis de dentro da sala, tipo cadeira, mesas, as coisas. É aí que está o problema, nós temos que trabalhar de maneira coletiva e não da forma como está sendo feito, um projeto de cada sala, porém, a forma que está sendo feito [...], não se tem trabalho no coletivo, as pessoas não querem trabalhar [...], um ou outro que vai ter o comprometimento e algumas coisas acontecem, sendo assim, faz com que a gente desista de fazer muita coisa.
Princesa (TDI) Creche III		Nossas salas são muito pequenas, pelo número de alunos que temos.
Dona Coruja (TDI) Creche IV		Já avançamos, porque não é mais de marcar X, mas precisamos avançar mais, porque não temos o hábito de escrever, anotar as coisas que acontecem com as crianças.
Total	07 transformadores	13 excludores

Fonte: elaborado pela autora.

Diante do quadro apresentado, que expõe algumas declarações a respeito da organização e funcionamento da proposta pedagógica municipal em relação às DCNEI (2012-2018), podemos observar que o grupo levantou as dimensões excludoras e considerou-as como pontos necessários para avançar e consolidar a proposta pedagógica da instituição, destacando, entre eles: envolvimento da comunidade escolar, planejamento, diálogo institucional, avaliação, brincadeiras, brinquedos, número de alunos por sala, mesas e cadeiras dentro de sala, *self service*, falta de profissionais, falta de comprometimento. Ainda que as dimensões transformadoras apontadas sejam de grande relevância, há muito trabalho a ser feito, exigindo o envolvimento de todos.

Esse protagonismo coletivo é, portanto, institucional, e implica em novas concepções, principalmente quanto à maneira de pensar a instituição e a formação. Todavia, o problema não está apenas no docente, recai, também, nas ações políticas que envolvem a educação e a sociedade como um todo.

Consideramos importante destacar, diante das dimensões apontadas, que precisamos verificar como a SME está acompanhando, apoiando e fortalecendo as ações da instituição, sendo estas essenciais para a tomada de decisões que se refletem dentro do espaço de sala de aula.

A seguir, depoimentos das participantes da pesquisa referentes à formação oferecida pelo município, iniciando pelo questionamento: **A formação tem auxiliado para o desenvolvimento da prática para trabalhar com as crianças? Como está sendo ofertada?**

O caminhar da instituição... vejo que tem que melhorar e muito. A prefeita fica dizendo aí, aos quatro cantos, que tá cheio de gente para dar assistência psicológica e não sei o quê lá das quantas... e *coach*... Olha, sinceramente, essa *coach* aí, até agora não chegou às escolas e, por favor, para chegar lá na escola EMEI Gente Feliz até hoje não teve não. Outra coisa, mesmo que vá, o que ela falou lá – não é desprezar – o conhecimento de ninguém, ao contrário, eu acho muito interessante essa questão do *coach*... relacionamento, essa coisa, entendeu? Mas soa muito vago, parece que ela queria uma coisa assim, trabalhar por amor. Será que ela trabalha só por amor? Óbvio que não, né, gente! O professor tem que trabalhar por amor, o restante trabalha por dinheiro, entendeu?! (MALÉVOLA, 23 abr. 2018).

A participante Princesa afirma que:

A prefeita diz que disponibiliza isso [*coach*], mas a gente não tem acesso! Está disponibilizado para quem não precisa, não que eles não mereçam, porque isso daí só está dentro do gabinete, porque até hoje não chegou para as instituições. Este serviço está sendo oferecido somente para o gabinete. (PRINCESA, 23 abr. 2018).

O que nos chama a atenção, no grupo de profissionais, é constatar, em suas falas, a reivindicação por este tipo de formação, ao mesmo tempo em que lutam por direitos. Como argumenta Freire (2015, p. 36), o “Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista”. Logo, nossa prática tem que ser testemunhal, não é possível achar que estamos certos quando nossas atitudes nos revelam quem somos.

Na visão do grupo, este tipo de formação não contribui para a formação pessoal e profissional, mas, ao mesmo tempo, reclamam, questionando, em tom de crítica, por que ela não chegou às escolas.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2015, p. 42).

Mais uma vez, nas palavras do autor, fica nítida a falta de conhecimento que nos aflige perante os questionamentos. Desse modo, precisamos reconhecer e identificar o que é formação, senão, estamos fadados a nos perdermos pelo caminho. A formação está direcionada à resolução das necessidades dos professores ou de seus interesses, ou, ainda, de uma política de governo. Quando o grupo acrescenta que a conquista do espaço de formação pela escola já é um avanço, bem como quando sinaliza a exigência de pensar a razão pela qual tais formações não têm se efetivado como deveriam, a responsabilidade recai sobre a SME.

Ante o exposto, entendemos que o grupo precisa agarrar esse espaço que foi conquistado e colocar em evidência suas necessidades, tendo em vista o que percebem e afirmam:

A Secretaria de Educação tem uma grande demanda, que não é de agora [...] este ano foram organizadas as formações de forma diferente, mas até o momento a mesma ainda não se efetivou, sugerimos temáticas que gostaríamos de estudar, mas ainda não foi possível, porque estudamos aquilo que a Secretaria de Educação encaminhou, que foi sobre os indicadores, BNCC, Plano Municipal. (SÍNTESE da fala do grupo, 02 jun. 2018).

Devemos repensar a formação, porque, como não existe um momento na instituição para discutir os problemas ou outros assuntos, tudo é resolvido no horário de formação pela escola, o que acaba se tornando um obstáculo, um fator excludente. Além disso, como as formações ocorrem de quinze em quinze dias, não há como dar conta da demanda. Cientes disso, Princesa e Malévola buscam e sugerem saídas para o problema:

Fazer menos formações fora e fazer mais formações internas, da mesma maneira que se organizou de quinze em quinze dias, se organizarmos para fazer toda semana, não vai contemplar a todos, mas, em algum momento, vamos ter que abrir mão de outros interesses. (PRINCESA; MALÉVOLA, 02 jun. 2018).

Para Freire (2011) a formação depende muito de cada indivíduo, é um esforço próprio, cotidiano, em que o educador é sujeito da sua prática, e depende somente dele formar-se, criar oportunidades, refletir, porque a formação não se efetiva por mera acumulação de conteúdos, é, sobretudo, uma conquista diária, que não se dá sozinha, mas em parceria com outros segmentos.

A LDBEN 9.394/96 estabelece que para trabalhar na Educação Infantil é preciso ser um profissional habilitado com nível superior, o que é reafirmado pelas DCNEI. Tal obrigatoriedade fez e faz com que os municípios passassem a exigir essa habilitação de seus profissionais, e, como consequência, a função de caráter meramente assistencialista foi ignorada. Entretanto, não podemos perder de vista que o perfil deste profissional ainda se encontra em construção, como enfatiza Faria (2012). Neste sentido, Princesa ressalta:

Faz um tempão que não temos mais formação. Na época da implantação das DCNEI, nós tínhamos formação que a Secretaria de Educação oferecia, hoje não temos mais, nós, as TDIs, estamos abandonadas, e sem dizer que trabalhamos diretamente com as crianças em sala de aula. (PRINCESA, 02 jun. 2018).

Referente à fala de Princesa, é importante considerar a necessidade de fortalecer o espaço de formação, que não seja exclusivo para os docentes, já que, para se consolidar a Proposta Pedagógica, esta precisa ser estendida, pensada para todos que compõem a equipe escolar, independentemente do cargo que exerçam, pois todos são educadores que testemunham o cotidiano da escola, como esclarece Freire (2015).

Ressaltamos que construir uma identidade neste seguimento requer, primeiramente, garantir condições adequadas de trabalho, que valorizem o profissional. Nesse panorama, a formação continuada é um fator fundamental e decisivo na prática docente cotidiana, como pontua o Parecer das DCNEI:

Programa de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar à aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p. 13).

Infelizmente, as formações ou capacitações que são oferecidas pelas Secretarias de Educação não vêm ao encontro das necessidades do profissional, configuram-se, primeiro,

como exigências de um sistema que ainda segue a racionalidade instrumental. É o próprio sistema que se organiza e planeja meios para atingir objetivos próprios, não havendo uma racionalidade comunicativa, que procure, através da ação comunicativa, a transformação social do contexto em que os participantes estão inseridos, não havendo um consenso entre ambas as partes (HABERMAS, 1987).

Quando nos referimos à formação, neste texto, assumimos que esta não se limita a palestras ou cursos pontuais. Falamos de uma formação permanente com uma fundamentação teórica que reflita a prática no chão da escola. O professor, independentemente do campo de atuação, tem que explicitar suas inquietações, angústias, questionamentos e dúvidas, procurando, da melhor maneira, debater e encaminhar as ideias debatidas, para todas as situações do cotidiano da escola, assumindo-se como um sujeito reflexivo. A esse respeito, Freire (2015) assevera que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

Para que se efetive a formação, devemos estabelecer elos, parcerias com as Universidades e Secretarias de Educação, objetivando um clima favorável na instituição, de modo a conquistar uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo e efetivo na prática, onde realmente aconteça e se consolide a aprendizagem. Isso pode ser atingido por meio de uma proposta pedagógica alicerçada em uma pedagogia crítica, que desafie nossos educandos a pensar criticamente a realidade social e política, contudo, para isso, o educador não pode meramente ensinar conteúdos com rigor e cobrar a produção. Ele não pode e não deve esconder a sua opção política na neutralidade (FREIRE, 2000, p. 44).

Queremos, sem dúvida, que a escola possa, com seus educadores, trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade que se queira justa e igualitária. Isso não será possível se a escola não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, com compromisso, capacidade de agir e refletir sobre a realidade. A atualização e inovação das práticas educativas se faz urgente, com envolvimento de todas as áreas pertinentes, para contemplar, assim, a todos os envolvidos

Na seção seguinte, dissertamos acerca do entendimento que os profissionais da rede municipal de Sinop têm da prática docente.

5.1.3 Eixo III – Concepções de prática docente na Educação Infantil, segundo o coletivo de profissionais

Neste eixo, nos dedicamos a analisar a concepção que os participantes da pesquisa têm sobre a prática docente na Educação Infantil, conforme o que veio à tona ao longo dos encontros.

No quadro 11, apresentamos alguns excertos das declarações das participantes.

Quadro 11 – Concepções de prática docente na Educação Infantil

Participantes do grupo de discussão A		
Participantes	Elementos Transformadores	Elementos Excluídos
Dona Coruja (TDI) Creche IV	Avaliação, já avançamos, porque não é mais de marcar X, mas precisamos avançar mais, porque não temos o hábito de escrever, anotar as coisas que acontecem com as crianças.	Mas vejo que também somos falhos na hora de acompanhar a avaliação dentro da própria instituição, entre nós, não tem diálogo!
Princesa (TDI) Creche III		Nossas salas são muito pequenas pelo número de alunos que temos. Como que eles falam que nós temos que fazer os cantinhos, sendo que a sala está superlotada, com os alunos lá dentro?
Malévola (Professora) Pré I		<p>Vamos ser sinceros, ninguém aqui participa porque está interessado em [...] adquirir conhecimento, ou seja, todos estão em prol de interesse próprio, simplesmente para contagem de pontos, porque se não tivesse a contagem de pontos, que nos obriga a fazer formação, ninguém estava aqui, e sim em casa, assistindo televisão.</p> <p>É aí que está o problema, nós temos que trabalhar de maneira coletiva e não da forma como está sendo feito, um projeto de cada sala [...], não se tem trabalho coletivo, as pessoas não querem trabalhar [...], é só um ou outro que vai ter o comprometimento e algumas coisas acontecem, sendo assim, faz com que a gente desista de fazer muita coisa.</p> <p>Falta de <i>buffet</i> infantil, falta de refeitório, comida toda misturada, cardápio, esse ano, caiu a qualidade, desde o ano passado.</p> <p>Formações, nas mesmas estão implícitos os interesses da secretaria a benefício próprio.</p> <p>Não concordo em relação aos móveis na Educação Infantil, [...] me corrige se eu estiver errada, a proposta é tirar todos os móveis de dentro da sala, tipo cadeira, mesas, as coisas.</p>

Chapeuzinho Vermelho (Diretora)	Já avançamos em relação à formação pela escola!	As atividades com a proposta, é tudo através do brincar, nesse sentido, já avançamos, mas vejo que ainda precisamos melhorar! O brincar não acontece mais como antes, o faz-de-conta só acontecia quando tinha o programa do Avisa lá; acabou o programa, acabou faz-de-conta. Falta de brinquedos, todos sumiram, quebraram, o parque está danificado. [...] Falta verba para comprar brinquedos de boa qualidade.
Cinderela (Professora) Pré-I		Os pais são preconceituosos em relação ao brincar.
Alice (Professora) Creche – II	Brinquedos alternativos. O brinquedo alternativo é a melhor opção no momento, porque, devido à situação que a gente tá passando, ficar aguardando vir verba, eu acredito que seja a melhor opção, o brinquedo alternativo, ou vocês têm alguma perspectiva de repasse agora no início?	
Bela (Professora) Creche III	Avançamos, porque as crianças se servem sozinhas!	
Marsha (TDI) Creche III		Cai cabelo na comida, as crianças tosse na comida etc. Não concordo que as crianças têm que se servir sozinhas, comer o que querem, quem sabe o que é bom para elas somos nós!
Total	04 Transformadores	13 Excluidores

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Foram estes os assuntos que se destacaram na discussão conjunta com o grupo de pesquisa, e que se relacionam com a prática docente.

Diante do exposto, percebemos que o número de menções às dimensões excluidoras é maior que o das dimensões transformadoras. Entendemos, com isso, que as excluidoras são questões preocupantes, que nos levam, juntamente com o grupo, a refletir sobre os obstáculos enfrentados na execução do trabalho pedagógico na perspectiva das DCNEI.

Quando falamos de prática docente, um dos fatores mais preponderantes, para Freire, é ouvir e sentir as crianças e os pais para que suas necessidades e expectativas sejam contempladas na proposta pedagógica a ser desenvolvida na instituição durante o ano. Logo, a construção do conhecimento deve ser feita de forma coletiva, não sendo apenas algo que a escola “passa” para os(as) alunos(as), mas sim algo que realmente se consolide como conhecimento produzido, para construções posteriores.

Para alcançar esse propósito, é fundamental desenvolver registros, sistematizar, dialogar sobre as experiências das produções. Dessa maneira, é possível que a prática caminhe lado a lado com a docência, num trabalho coerente com os princípios de construção do conhecimento, com foco no coletivo, olhar crítico e transformador, mostrando que o ensino e a pesquisa caminham de maneira indissociável, com vistas ao crescimento dos(as) educandos(as) (FREIRE, 2015).

Nesse sentido, é necessário, ainda, uma coerência com esses princípios, o ensino e a pesquisa, teoria e prática caminham juntos, sempre na mesma perspectiva (FREIRE, 1991).

O que vem à tona, claramente, nas discussões, é que o grupo tem conhecimento que a formação não está sendo realizada ou efetivada satisfatoriamente. O que existe são interesses pessoais por trás da participação de cada um, como Malévola afirma:

Vamos ser sinceros, ninguém aqui participa porque está interessado em participar da formação para adquirir conhecimento, ou seja, todos estão em prol de interesse próprio, simplesmente para contagem de pontos, porque se não tivesse a contagem de pontos, que nos obriga a fazer formação, ninguém estava aqui e sim em casa, assistindo televisão (MALÉVOLA, 02 jun. 2018).

Algo notório nos relatos de vida e nos grupos de discussões é a falta de comprometimento. É uma fala que aparece em praticamente todas as discussões e é considerada uma dimensão exclusora. Todavia, não podemos generalizar, pois tal postura ocorre por parte de alguns professores, não da totalidade. Quando é ofertada uma formação sem obrigatoriedade, poucos professores participam, não há um interesse verdadeiro em qualificar-se, expandir conhecimentos acerca da Educação.

Talvez isso aconteça porque o professor é tratado como mero executor do currículo, um profissional que executa a ideia criada por outros, assim, ele não absorve as inovações e as vê apenas como uma determinação exterior, separada do seu contexto pessoal e profissional. É lamentável, mas o coletivo de professores está adormecido, incapaz de criar, de gerar um novo conhecimento. Como profissional, coloco-me neste mesmo lugar, pois é comum termos um pensamento ingênuo sobre as situações e, quando nos vemos diante delas, por incapacidade de reflexão, somos dominados. Assim, não expomos e nem colocamos em prática aquilo que gostaríamos. Cedemos, muitas vezes, ao poder de fala daqueles que têm, sobretudo, persuasão, não necessariamente, conhecimento.

Para que tenhamos decisões eficazes no trabalho pedagógico, é preciso pensar e refletir sobre que papel nos cabe, como profissionais, em relação a ser e estar, pensar as políticas públicas educacionais, não sendo meros cumpridores/executores de tarefas? Para que uma proposta pedagógica aconteça é essencial um trabalho coletivo de pertencimento.

Especialmente quando falamos de DCNEI, há uma necessidade muito grande de compreensão do que estamos querendo para a escola.

Segundo Habermas (1987), é urgente discutir e pensar a educação nos diversos contextos (eventos, congressos, cursos, seminários), por meio do diálogo igualitário, porque nossos saberes se dão de formas diferentes, Não existe, pois, saber maior ou menor, mas sim, saberes diversos; aprendemos refletindo sobre nossos valores e atitudes, conforme o meio em que estamos inseridos, por isto é tão importante que os profissionais participem de momentos e espaços onde se discute educação.

Para haver mudança social e estrutural é preciso contar com profissionais capazes de investir em sua própria cultura, social e curricular, elaborando seus próprios projetos com autonomia e com a colaboração de todos, num processo de parceria com o coletivo de profissionais que envolvem mudanças de concepção.

Quando nos debruçamos sobre a falta de comprometimento por parte de alguns professores em relação a aperfeiçoar-se, nos ancoramos em Freire (2016), que defende a importância de refletirmos sobre a formação docente e a prática educativa crítica. Questionamo-nos até que ponto uma política pública nacional influencia na prática docente dos profissionais de Educação Infantil, e, assim como o autor, propomos uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Segundo o mesmo autor, o discurso sobre a relação teoria/prática é o mesmo que pensar sobre a palavra e a ação e consiste na práxis pedagógica.

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que por isso mesmo não estuda, e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (FREIRE, 2011, p. 115).

A prática pedagógica, aqui refletida na perspectiva das DCNEI, exige uma compreensão teórica quanto à concepção que temos, não dá mais para admitirmos trabalhar por trabalhar: temos que fazer uma relação com a prática, pois mesmo ensinar para crianças tão pequenas exige saber escutar, e um educador que trabalha com as crianças e as escuta, “aprende a difícil lição de transformar o seu discurso” (FREIRE, 2015, p 111).

É relevante lembrar que, para muitos, a prática educativa está atrelada à ideia de detenção do poder pelo professor quanto à transmissão de conteúdos. É o que fica explícito atualmente, quando observamos as práticas de ensinar e constatamos que o professorado vem repetindo o que foi aprendido décadas atrás, com resistência ao novo, apesar das transformações na sociedade, como a diversidade social e cultural em nosso país.

Neste sentido, as participantes da pesquisa observam que o PPP vem direcionando ou apontando para a inovação e valorização das produções das crianças, mas ainda não houve mudança efetiva na prática.

Temos avanços em relação a isto também, mas, da mesma forma, ainda temos colegas que produzem tudo pelas crianças ou que fazem os acabamentos, não valorizando, assim, a produção delas, o que nos leva a refletir que, na teoria, a mesma acha muito lindo, mas, na hora de pôr em prática, ela acaba fazendo as atividades para o olhar do adulto e não das crianças (PRINCESA, 28 mai. 2018).

Diante desta reflexão, Freire (2015, p. 26) nos faz pensar: “não há palavra verdadeira que não seja *práxis* [...]. A palavra verdadeira é essencialmente diálogo dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Isso significa dizer que a palavra verdadeira mantém o diálogo permanente entre a prática e a teoria, entre a ação e ação reflexão, entre anúncio e denúncia. Portanto, as professoras têm que refletir sobre a sua prática pedagógica no cotidiano, qual o comprometimento na prática do trabalho, perante as DCNEI, pois a seriedade é fundamental neste processo de ensino e aprendizagem:

A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. Apalavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o reencontro e do reconhecimento de si mesmo (FREIRE, 2015, p. 26).

A palavra verdadeira é entendida como palavra e ação. Para Freire, é *práxis*, não se fala sozinho, é diálogo verdadeiro e autêntico, mas nenhuma leitura da palavra e do mundo pode ser verdadeira se for tendenciosa, neutra ou ingênua, o sujeito tem que ser curioso, desarmado de preconceitos, aberto a aceitar pensar sobre o novo ou sobre o que já se passou, de maneira crítica. É necessário respeitar todos os seres da natureza, sempre devemos ser claros, para que todos saibam a que lado estamos servindo, estabelecendo um diálogo questionador, em busca de respostas: Por quê? Contra o quê? Contra quem? A favor de quê? A favor de quem?

Nunca devemos aceitar cegamente o que nos dizem e sim permanecer atentos ao que ouvimos e o que lemos. A inquietude tem que ser transformada em curiosidade, mas a curiosidade do dia a dia tem que ser transformada em curiosidade epistemológica, se não for assim, não estamos estabelecendo o verdadeiro diálogo em Freire, que prioriza a reflexão, e a pergunta que gera a dúvida e não a resposta pronta.

O diálogo é a raiz mais profunda das coisas, para explicar, temporária e criticamente, a realidade concreta. O diálogo Freiriano prioriza a pergunta que faz pensar, que nos coloca em dúvida e não a resposta pronta, espontânea, “neutra”, sem reflexão.

5.2 Técnicas da esfera municipal e governamental participantes da pesquisa: sua trajetória e compreensão sobre os eixos discutidos (DCNEI, PPP/DM, Prática Docente) com relato de vida comunicativo em profundidade

Neste item, apresento cada uma das professoras que estão atuando como técnicas nos setores administrativos e pedagógicos nas esferas municipal e federal, por entender a importância do trabalho destas profissionais, que estão à frente das discussões e acompanham diretamente as políticas educacionais estabelecidas e as instituições. É delas a responsabilidade de fazer chegar ao professorado ações determinantes para os bons resultados.

Nos relatos comunicativos de vida foram despontando elementos que compõem a forma de “ser” neste momento e de desenvolver e analisar as situações que ocorrem.

5.2.1 Professora Maria Aparecida Medina Gomes, Coordenadora da Educação Infantil do Município de Sinop-MT

Inicialmente, relatamos como se deu a infância da professora Maria Aparecida, que nasceu em Dourados, Mato Grosso do Sul e cresceu no sítio, onde brincava, corria, subia muito em árvores, ajudava na plantação, porque seu pai era agricultor. Ela considera que teve uma infância muito tranquila.

O seu percurso escolar iniciou com o ingresso no 1º ano. Ela ressalta que já estava alfabetizada, pois conviveu, desde cedo, com a leitura. Seu pai lia muito a Bíblia e sua tia, que era professora, lhe dava muitos livros para ler. Ela relata, com muito orgulho, que foi precoce neste sentido, e que aos 22 anos já havia terminado o magistério, e estava lecionando no município de Fátima do Sul (MS).

A sua experiência profissional principiou em abril de 1989, portanto, atua há 29 anos na educação. Grande parte desta atuação transcorreu na Educação Infantil. A professora conta, ainda, com Especialização em Educação Especial, Orientação e Supervisão Escolar.

Ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, vivenciou desde a assistência social até os dias de hoje. Já foi diretora do ensino fundamental e da Educação Infantil, supervisora, coordenadora, tendo trabalhado também em outros segmentos da administração.

Sua paixão é a Educação Infantil. Compreende que, enquanto coordenadora da Educação Infantil do município, tem um papel muito importante para a consolidação de sua qualidade.

5.2.2 Professora Alexandra Cristina da Rosa Cortez, Coordenadora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Sinop-MT

A professora Alexandra Cristina sempre foi aluna de escola pública, no interior do Rio Grande do Sul. Sobre esse tempo, ela diz: “anoitecíamos e amanhecíamos na escola”. Lembra que a presença dos pais na escola era muito grande. Quem encabeçava as ações culturais, recorda, era o Grêmio Estudantil, não a escola. Quando havia teatro, por exemplo, todos participavam, era um momento muito bom. Ela afirma que esta foi uma das melhores fases de sua vida.

Sempre participou ativamente das aulas, e a admiração que nutria por seu professor de Educação Física, representou o incentivo maior para se tornasse, ela própria, professora desta mesma disciplina, na qual atua há um bom tempo. Quando chegou a Sinop, começou a dar aula no Estado e depois na rede privada. Em seguida, assumiu um contrato pela prefeitura. Posteriormente, passou em um concurso e fez pós-graduação em Educação Física Escolar, Educação Especial/Inclusiva e Gestão Escolar.

Trabalhou com o Programa AABB Comunidade, no qual se destacou. Conheceu o futuro Secretário de Educação, Antônio Tadeu, que a convidou para realizar trabalho na área de Educação Física nas escolas. Foi tomando outros rumos e assumiu o setor de Programas e Projetos, onde sistematizava todos os programas do Governo Federal e outros. Depois de ter passado por vários setores, hoje está trabalhando na parte pedagógica. Não é pedagoga, mas convive com os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais, e trabalha diretamente com as unidades de Educação Infantil e ensino fundamental. Para tanto, conta com uma equipe muito competente, que a ajuda muito, pois, por ser da área de Educação Física, ainda lhe faltam alguns pré-requisitos para compreender determinadas situações que surgem. No entanto, salienta que está disposta a enfrentar os desafios que se renovam a cada ano.

À frente da Coordenação da Educação Básica no município, tenta organizar o setor de uma maneira que dê suporte às unidades e aos gestores.

5.2.3 Professora Veridiana Paganotti, Secretária de Educação do Município de Sinop-MT

Veridiana teve uma infância muito livre, sendo a caçula de seis irmãos. Filha do segundo casamento do seu pai, recebeu dele bastante atenção, pois ele já tinha certa idade e dispunha de

tempo. Brincava de correr pela fazenda, atrás de bichos, no meio do mato. “Foi uma infância nos modos de antigamente, de cair e machucar, de subir em árvore e ficar toda ralada”, conta ela.

Seu pai acompanhou de perto sua trajetória escolar, que teve início aos cinco anos, quando fez um teste na pré-escola. Ela recorda: “Eu já era alfabetizada, já sabia ler.” Apesar de analfabeto, seu pai a ensinou a ler. Considera que teve uma vida escolar bacana, nunca foi reprovada e gosta da vida acadêmica. Nasceu em Sinop, onde sempre viveu.

Já na fase adulta, “teve um probleminha”, que foi o casamento, e, por isso, demorou um pouco para ingressar na faculdade. Desde pequena, se via professora, e, sonho que fortaleceu a sua vontade de cursar Pedagogia.

O seu ingresso no funcionalismo público veio através de concurso na área da Saúde, como auxiliar de dentista. Em 1999, prestou concurso na área educacional, para inspetora de alunos. Em 2004, ingressou como professora.

Veridiana possui duas pós-graduações, uma na área de orientação escolar a outra na área de gestão escolar. Afirma que gosta muito do que faz, pois acalenta o coração. Mesmo assim, relata que levou um susto ao receber o convite para ser gestora da pasta, porque, até então, a ela estava como gestora na instituição. Ela ressalta que sempre deixou claro que gostaria muito de trabalhar na SME, mas que nunca almejou o cargo de Secretária.

Ela nos conta que a Secretaria toma muito do seu tempo e que sua rotina é bem rigorosa, se dividindo entre os afazeres de mãe e profissional. Enquanto mãe, cuida da casa e dos filhos, e, enquanto profissional, prioriza o atendimento ao público e às instituições. Seu cotidiano depende muito da dinâmica, isto é, do andamento das instituições. Tem a parte administrativa e a pedagógica para gerenciar. Seu objetivo, revela, é fortalecer a questão do atendimento, “ouvir” as pessoas: conhecer as angústias dos diretores e professores, os anseios da população em geral. Acredita que, dessa forma, é possível melhorar o planejamento.

Sua rotina de trabalho, pela manhã, é reservada ao atendimento; a parte administrativa fica, na maioria das vezes, para depois das 17h00min.

5.2.4 Professora Carolina Helena Micheli Velho, Coordenadora da Educação Infantil no MEC

Carol Velho, como é conhecida, nasceu em Bauru, São Paulo, e mudou-se para Brasília em 1975, aos 2 anos de idade, onde passou a maior parte da sua primeira infância. Ela recorda que foi uma péssima aluna, no sentido de que não correspondia às exigências escolares: “Não gostava de ir para a escola, tinha um monte de problemas”. Sempre preferiu ficar mais perto da família do que ir para escola, inventava mentiras e todo tipo de doença para faltar às aulas.

Quando começou a cursar o Ensino Médio, entrou no movimento estudantil, e isso fez com que ela se reconectasse com a escola, entendendo que havia outro jeito, além daquele em que ela era uma aluna massacrada pelo conteúdo.

Em agosto de 1988, quando ela tinha 15 anos, seu pai faleceu e ela ficou muito abalada. Neste mesmo ano, em dezembro, viajou para os Estados Unidos, para um intercâmbio de um semestre. Experimentou, então, outro modelo de ensino médio, diferente do brasileiro. Como estava vivendo o luto, ela conta que não falava nem o inglês, nem o português direito. Quando voltou ao Brasil, foi estudar em uma das escolas mais tradicionais de Brasília, influenciada por seus amigos. De outra forma, ela acredita que não teria possibilidade de estar naquela escola.

Foi um ano de muito movimento social, logo após a Constituição Federal. Havia, ainda, todo o processo de construção da LDBEN em Brasília, em que os movimentos tiveram importante papel. Ela estudava em uma escola particular, onde aderiu ao movimento estudantil e participou da primeira greve estudantil das escolas particulares de Brasília em prol da escola pública. Foi essa experiência que a “carregou” para a docência.

Seu ingresso na universidade não foi em Pedagogia, foi no curso de Análise de Sistemas Informática, que frequentou durante um ano; depois, trancou a matrícula e tentou novo vestibular, dessa vez, para Artes e Teatro. Ela revela: “Passei na prova específica, porque, na época, tinha primeiro uma prova específica, e depois você fazia vestibular”. Não tendo passado, ela se matriculou no curso que era sua segunda opção, conforme o vestibular da época. Foi assim que ela iniciou no curso de Pedagogia no ano de 1995. Ela esclarece que deveria ter começado em 1993, mas conheceu o movimento nacional dos meninos de rua, durante um encontro nacional. Na ocasião, se inscreveu e foi chamada para coordenar os universitários que trabalhavam como voluntários, por meio de uma parceria do movimento com a universidade.

Como ela precisou se sustentar desde o ensino médio, ela trabalhava e estudava ao mesmo tempo – ela nunca teve a opção de só estudar. Assumindo essa coordenação de voluntários, ela abriu as portas para vários movimentos sociais do Brasil inteiro, entre eles, o Projeto Axé, da Bahia. Ao conhecer o presidente do Projeto à época, um italiano, ele a convidou para fazer a formação pedagógica que prestava atendimento de crianças de rua em Salvador.

Tendo aceitado o convite, voltou a Brasília cinco anos depois. Foi aluna especial da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas acabou não terminando a graduação, o que só ocorreu em 2005. Então, passou 10 anos trabalhando, mesmo sem ser professora. Não tinha feito sequer o magistério, mas já possuía várias experiências no trabalho docente. Como era vinculada à Universidade como aluna especial, tornou-se assistente de sala de aula. Em uma das escolas em que trabalhou em Salvador, conseguiu ser professora de sala mesmo não tendo formação.

Ela lembra que teve aula com grandes nomes, como Cipriano Luckesi, da avaliação. Mesmo não tendo se formado na UFBA, afirma: “[...] consegui ter aula com pessoas de ponta, que, naquela época, estavam pensando a LDBEN e a pedagogia”.

Em 1999, vivendo em Belo Horizonte, Minas Gerais, já com quase 25 anos, decidiu que precisava se formar, indo cursar Formação Docente no Instituto de Belo Horizonte. Este curso durava um ano e dava complementaridade pedagógica ao Normal. Como ela tinha já quase quatro anos de experiência de sala de aula, levou seu currículo para uma das melhores escolas da cidade e foi contratada para ser auxiliar de coordenação, função que não exigia que ela fosse pedagoga, poderia estar estudando. Segundo ela, “não tinha nenhuma complicação para eles, porque eu não ia ter necessariamente contato com as crianças, mas acabou que tinha, porque, quando faltava professora, quem que ia para a sala? A auxiliar de coordenação”.

Formou-se em 1999/2000 e decidiu voltar para Brasília. No meio do caminho, foi convidada para coordenar uma ação na área rural de Teresópolis, Rio de Janeiro, em um espaço chamado Compartilhagem, uma associação rural que estava querendo começar a trabalhar com a primeira infância. Esse município ainda não tinha atendimento de creche, mas a referida associação da área rural já atendia as crianças mais velhas no turno contrário, e queria atender as crianças menores. Carol ajudou a estruturar o atendimento, inclusive a formação dos professores, fazendo a formação das três professoras que atendiam as crianças.

O início do ano de 2000 corria tranquilamente. Porém, no segundo semestre, ficava indo e voltando de uma cidade a outra, e, em outubro, já estava em Brasília. Distribuiu seu currículo e lecionou em algumas escolas até 2003, quando passou na seleção da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) para ministrar aulas nas comunidades mais carentes da cidade. Nesse período, ela tinha somente o curso normal. Foi mãe em 2002 e voltou a estudar em 2003, quando fez a graduação então denominada de Normal Superior. Apesar de o curso ser de quatro anos, ela o concluiu em três anos e meio.

Seu primeiro contato com a Educação Infantil foi como mãe, em 2004, ao matricular seu filho em uma instituição. Depois, foi coordenadora pedagógica, porque esta instituição era uma associação de pais e mães do DF. Ela, então, dava aula na secretaria de educação no período noturno e, durante o dia, trabalhava nessa associação. Ficou lá até 2010, quando pediu demissão porque concorreu a um edital que estava aberto para implementação do Proinfância, vindo a trabalhar na Coordenação da Educação Infantil como consultora de 2011 a 2013. Em 2014, surgiu uma vaga para ser consultora do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil, com o programa da Educação Infantil, função que Carol exerceu até fevereiro 2017.

Entrou no mestrado em Educação na Universidade de Brasília (UnB), turma 2014/2015, concluindo o curso no início de 2016.

Em abril de 2017, tornou-se a Coordenadora de Educação Infantil no MEC.

Toda a sua trajetória na Pedagogia como docente foi com experiências na primeira infância, desde 1996, com o atendimento de crianças menores de seis anos em situações de rua, até agora. Como vemos, ela sempre esteve envolvida nos processos políticos democráticos, legislação, políticas públicas, desde a sua época de juventude. Como ela mesma diz, a sua formação teórica sempre esteve ligada aos lugares por onde passou como professora: o Projeto Axé, em Salvador; dos menores de rua, escola que chama Lua Nova, também na capital baiana; Secretaria Estadual, SEDF; Escola Vivendo e Aprendendo, em Brasília; MEC; Unicef.

5.2.5 Eixo I – Concepções das Técnicas sobre PPPM, DCNEI e Currículo

Assim como foi feito com o grupo que reunia o coletivo da EMEI Reino Encantado, analisamos, aqui, as concepções das Técnicas participantes da pesquisa a respeito da PPPM, DCNEI e Currículo. Informamos que, doravante, elas serão identificadas somente pelos seus primeiros nomes, acompanhados da função que exercem: Maria Aparecida (Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT); Alexandra (Coordenadora da Educação Básica de Sinop-MT); Veridiana (Secretária de Educação de Sinop-MT); e Carolina (Coordenadora da Educação Infantil, MEC). No quadro 12, observamos os aspectos apontados por estas professoras.

Quadro 12 – Concepções das referidas Técnicas sobre PPPM, DCNEI e Currículo

Participantes	Elementos Transformadores	Elementos Excluídos
Maria Aparecida (Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT)	<p>PPPM: Proposta Pedagógica é uma sugestão de currículo.</p> <p>DCNEI: ela trouxe 100% discussões sobre a criança; eu acredito que ela poderia ter sido mais fortalecida; eu tô preocupada, neste contexto que estamos hoje, de Base.</p> <p>Currículo: As pessoas têm o hábito de dizer que tudo que acontece no chão da escola é currículo, mas eu não concordo, porque nem tudo que acontece no chão da escola serve de currículo não, não serve como experiências de aprendizagem. Para o currículo, são aquelas que visam o processo de aprendizagem das crianças, que não engessam o trabalho. E algumas experiências que acontecem hoje no chão da escola são muito enraçadas.</p>	<p>DCNEI: se a gente não cuidar com as discussões sobre as diretrizes e as discussões sobre a BNCC, podemos perder sua essência, porque, igual eu disse anteriormente, a base traz um aspecto muito frágil, e se os municípios não entenderem o que realmente eles querem, se eles não se pautarem nas diretrizes, eles vão perder a educação da infância, vão perder a criança como foco principal da Educação Infantil.</p>

<p>Alexandra (Coordenadora da Educação Básica de Sinop-MT)</p>	<p>PPPM: Vai te dar o que se pretende quanto à unidade e o que você quer chegar com ela; se essa proposta pedagógica não te dá esses caminhos, você não sabe o que você está fazendo ali. Ela é um norte para você seguir suas ações.</p> <p>DCNEI: Veio para dar uma clareada, demonstrou que a ligação dela com a proposta pedagógica é muito forte, que temos uma linha para seguir; antes a gente não tinha o norte do que era Educação Infantil.</p> <p>Currículo: Ele vem na mesma sequência, da mesma maneira que você tem que ter um currículo para seguir, da mesma forma, planejar ensinar, assim, um tá ligado ao outro, você tem que saber que currículo que você vai ter para poder fazer o seu planejamento.</p>	
<p>Veridiana (Secretária de Educação de Sinop-MT)</p>	<p>PPPM: é o coração, você parte dali para executar as ações. Eu entendo como se fosse o nosso planejamento, tudo aquilo que eu posso, o que eu quero, como eu vou fazer, aonde eu vou fazer; como na escola a proposta tem essa intenção, tudo está contido na proposta.</p> <p>DCNEI: ela está focada na aprendizagem, no direcionamento, e ela estabiliza, é totalmente voltada para aprendizagem. Sendo uma política nacional, as diretrizes da Educação Infantil influenciaram diretamente na prática docente dos professores, coisas positivas e negativas.</p> <p>Currículo: currículo nós temos que construir, porque eu tenho a minha concepção, mas a minha não é a verdade da maioria; então, a gente tem a noção sobre o que trabalhar dos conteúdos da escola, o que a escola ensina no currículo, dentro de um contexto, para o aluno, interdisciplinar; compreender a linguagem dos alunos, porque a linguagem deles pode não ser a nossa.</p>	<p>PPPM: penso que falta comprometimento, ficar depois do horário não é para todo mundo, as pessoas querem ter lucro, então, somente o professor pode obter o lucro, que é a compensação de horas. Sendo assim, todos deveriam ter e ser um pouco mais comprometido</p> <p>Currículo: É uma situação preocupante, pois depende muito como cada um compreende o currículo, cada um na escola pensa o que é currículo de uma maneira.</p>
<p>Carolina (Coordenadora da Educação Infantil, MEC)</p>		
<p>Total</p>	<p>12 transformadores</p>	<p>03 excluídos</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O objetivo deste Eixo, além de identificar as dimensões e as categorias de análise, é refletir sobre as dificuldades encontradas. Para tanto, começamos perguntando: o que você compreende por Proposta Pedagógica? Eis alguns excertos das respostas dadas pelas técnicas:

Proposta Pedagógica é uma sugestão de currículo. (MARIA APARECIDA, Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT).

Vai te dar o que se pretende quanto à unidade e o que você quer chegar com ela, se essa proposta pedagógica não te dá esses caminhos, você não sabe o que você está fazendo ali, ela é um norte para você seguir suas ações. (ALEXANDRA, Coordenadora da Educação Básica de Sinop-MT).

É o coração, você parte dali para executar as ações. Eu entendo como se fosse o nosso planejamento, tudo aquilo que eu posso, o que eu quero, como eu vou fazer, aonde eu vou fazer; como na escola a proposta tem essa intenção, tudo está contido na proposta. (VERIDIANA, Secretária de Educação de Sinop-MT).

Na visão das participantes da pesquisa, a Proposta Política Pedagógica é um documento que vem para ajudar na organização do espaço escolar. É o planejamento do currículo da escola, em que deve ter uma intencionalidade, para realizar o que é possível, como metas a curto, médio e longo prazo. Todas concordam que não é algo a ser construído e em seguida arquivado, ou entregue como uma simples tarefa burocrática ao Conselho Municipal e SME.

A Proposta vai muito além, tem que ser vivida, vivenciada, revista e reavaliada por todos que fazem parte do processo da escola. Nesse sentido, busca um planejamento, uma direção com compromisso político, moral e ético, preocupado com a formação das crianças para a cidadania, e um compromisso pedagógico, porque define ações educativas com intencionalidade.

A Proposta Política Pedagógica, sob o nosso ponto de vista, deveria ser compreendida como o principal documento da escola, mas, durante a pesquisa, ficou evidente que os profissionais da instituição pesquisada ainda o concebem segundo um viés burocrático. Contrapondo este posicionamento, mantivemos uma discussão dialógica sobre os problemas da instituição, buscando saídas e maneiras de vencer os desafios encontrados.

Em seguida, questionamos: o que você compreende por DCNEI?

Ela trouxe 100% discussões sobre a criança. Eu acredito que ela poderia ter sido mais fortalecida, eu tô preocupada, neste contexto que estamos hoje, de Base. (MARIA APARECIDA, Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT).

Veio para dar uma clareada, demonstrou que a ligação dela com a proposta pedagógica é muito forte, que temos uma linha para seguir; antes a gente não tinha o norte do que era Educação Infantil. (ALEXANDRA, Coordenadora da Educação Básica de Sinop-MT).

Está focada na aprendizagem, no direcionamento, e ela estabiliza, é totalmente voltada para aprendizagem. Sendo uma política nacional, [...] influenciaram diretamente na prática docente dos professores, coisas positivas e negativas. (VERIDIANA, Secretária de Educação de Sinop-MT).

Ao serem indagadas sobre como compreendem o currículo, declararam:

As pessoas têm o hábito de dizer que tudo que acontece no chão da escola é currículo, mas eu não concordo, porque nem tudo que acontece no chão da escola serve de currículo, não serve como experiências de aprendizagem! Currículo são aquelas que visam o processo de aprendizagem das crianças, que não engessam o trabalho. E algumas experiências que acontecem hoje no chão da escola são muito engraçadas, não podemos considerar. (MARIA APARECIDA, Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT, 19 jul. 2018).

[...] da mesma maneira que você tem que ter um currículo para seguir, da mesma forma, planejar, ensinar, assim um tá ligado ao outro, você tem que saber que currículo que você vai ter para poder fazer o seu planejamento. (ALEXANDRA, Coordenadora da Educação Básica de Sinop-MT, 22 ago. 2018).

[...] temos que construir, [...] eu tenho a minha concepção, mas a minha não é a verdade da maioria, então, a gente tem a noção sobre o que trabalhar dos conteúdos [...], o que a escola ensina no currículo, dentro de um contexto [...] interdisciplinar, e compreender a linguagem dos alunos, porque a linguagem deles pode não ser a nossa. (VERIDIANA, Secretária de Educação de Sinop-MT, 07 ago. 2018).

As participantes da pesquisa destacam vários elementos que são transformadores, indicando que estes contribuem para o processo de aprendizagem das crianças, pois a ideia que se apresenta é de um currículo baseado nas DCNEI, que têm papel fundamental nas Propostas Políticas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Trata-se de um currículo que valoriza a criança como protagonista, como alguém que aprende por meio de diversas experiências, e que este é o momento de sua vida no qual devemos proporcionar diferentes aprendizagens para que ela possa aprender. Tudo isso tem que estar conectado à distribuição do tempo, que é a rotina, para que a criança consiga atribuir significado para ela.

É um currículo que valoriza o outro o tempo todo, que não pode ter o papel de induzir o professor a compreender e ensinar de forma separada, cada um na sua “caixinha”. A experiência da criança é intersubjetiva, produzindo um relacionamento com o outro e o espaço onde está inserida. Este currículo trabalha o desenvolvimento e as aprendizagens como uma evolução que deve se dar de forma integrada com todas as experiências cotidianas.

O professor deve compreender que o aprendizado, neste tipo de currículo, não se dá em uma única aprendizagem ou atividade. Ele resulta de um conjunto de atividades que ocorrem ao longo do tempo, um aprendizado atitudinal de valores, princípios, isto vai acontecer muitas vezes, ao longo da Educação Infantil.

Os eixos Interações e Brincadeiras têm se mostrado eficazes e estruturantes no trabalho com essa faixa etária, para apoiar e garantir as aprendizagens das crianças.

No que se refere aos elementos excludentes, as participantes da pesquisa levantam três pontos. O mais preocupante, acreditamos, é o que se refere à BNCC em relação às DCNEI, diante do contexto político em que nos encontramos atualmente, como menciona uma das professoras:

Se a gente não cuidar com as discussões sobre as diretrizes e as discussões sobre a BNCC, podemos perder sua essência, porque, igual eu disse anteriormente, a base, ela traz um aspecto muito frágil, e se os municípios não entenderem o que realmente eles querem, se eles não se pautarem nas diretrizes, eles vão perder a educação da infância, vão perder a criança como foco principal da Educação Infantil. (MARIA APARECIDA, Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT, 19 jul. 2018).

Já Veridiana, Secretária de Educação (07 ago. 2018) pondera que a situação é “preocupante, pois depende muito como cada um compreende o currículo, cada um na escola pensa o que é currículo de uma maneira”.

Ambas as falas explicitam a importância da compreensão deste processo educativo e principalmente da competência profissional, entendendo este que passa pela concepção de mundo e de sociedade. Freire (1987, p. 21), afirma que “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”.

No atual momento político brasileiro, as DCNEI se situam como um currículo ousado, que desafia os interesses que se voltam ao mercado capitalista. Temos observado, cada vez mais, o aumento do controle e a tentativa de parar o docente. Nem todos resistem, e é difícil assistir docentes, na sua ingenuidade, sendo manipulados pela mídia, o que nos lembra Freire (1987, p. 31), quando elucida: “a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto”, assinando, sobre si mesmo, o descompromisso político para toda uma sociedade.

As DCNEI têm uma concepção segundo a qual o docente não é mero executor de rituais previstos todos os anos, mas um profissional que tem liberdade de criar, selecionar e incluir outros conhecimentos, didáticas e materiais pedagógicos. No atual cenário, corremos o risco de perder o pouco que conquistamos, a liberdade de autoria do nosso trabalho, e corremos o risco de alfabetizar em idade menor, quem sabe até seguindo fielmente os livros didáticos ou mesmo as apostilas que a indústria vende. Estão em jogo as próprias experiências de ser criança. Uma coisa é estimular a criança, dar-lhe acesso a diferentes saberes (escolarizantes), mas é necessário fazer isso cuidadosamente, sem matar a infância, que vem se reconfigurando rapidamente a cada nova geração.

É novamente Veridiana (Secretária Municipal de Educação, 07 ago. 2018), que problematiza, ao refletir que “falta comprometimento, ficar depois do horário não é para todo mundo, as pessoas querem ter lucro. Então, somente o professor pode obter o lucro, que é a compensação de horas. Sendo assim, todos deveriam ter e ser um pouco mais comprometidos.”

Notamos que a palavra “comprometimento” aparece muito forte entre os elementos excludentes. Perguntamo-nos: em que sentido ela vem sendo citada? Cremos que diz respeito ao

fato de que uma Proposta Política Pedagógica busca, juntamente com o grupo de profissionais, em um processo permanente de reflexão, discutir os problemas da e na escola, com a proposição de alternativas e possíveis soluções de maneira democrática e não impositiva, para que todos desenvolvam o seu papel de cidadania.

As ideias, sugestões e decisões a serem tomadas dependem do consenso de todos que fazem parte da escola, no entanto, é comum que a escola fique somente no que deseja, sem efetivar, na prática, os seus intentos, especialmente quando alguns profissionais menos comprometidos não alteram o seu fazer e continuam atuando da mesma forma, ano após ano.

Profissionais assim não conseguem se comprometer porque não conseguem refletir nem mesmo sobre a sua própria vida. Freire (2015) ressalta que:

[...] não é possível um compromisso autêntico, se aquele que se julga comprometido a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não vê e não a capta em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação (FREIRE, 2015, p. 21).

Neste sentido, podemos dizer que os profissionais ainda não se sentem parte do todo, estão cada um na sua “caixinha”, criando-se um clima de insatisfação. Assim, o grupo busca vários elementos externos para justificar o seu não comprometimento interno profissional.

Além disso, existem as relações de poder dentro da escola, determinada hierarquia, entre professoras, direção e equipe técnica. O grupo precisa perceber a sua importância neste processo de construção do PPP, compreendendo seu papel dentro da escola como fator que pesa no processo de aprendizagem. Reconhecer isso é exercitar a democracia, é expressar ideias e exigir direitos, e, sobretudo, respeitar as decisões coletivas.

Para Habermas (1987), as relações devem ser orientadas pelo entendimento de maneira cooperativa, nunca de maneira autoritária, pois novos saberes não são construídos em situações antidialógicas, como propõem os sistemas. Surgem, antes, de novas ações que visam a transformação das pessoas e do contexto. Daí a importância da participação destes profissionais em cursos, eventos, seminários e congressos que tratam do ensino, da educação.

5.2.6 Eixo II – Organização e funcionamento da Proposta Pedagógica municipal em relação às DCNEI (2012–2018) sob a ótica das Técnicas

Serão analisados, neste eixo, aspectos referentes ao funcionamento da PPPM relacionados às DCNEI, conforme excertos dos relatos das técnicas participantes.

Estes excertos estão organizados no quadro 13, distribuídos em elementos transformadores e excludores.

Quadro 13 – Eixo II: Proposta Política Pedagógica Municipal em Relação às DCNEI (2012-2018)

Participantes	Elementos Transformadores	Elementos Excludores
Maria Aparecida (Coordenadora da Educação Infantil)	Avançamos no planejamento, de acordo com as DCNEI, com o eixo interações e brincadeiras.	Porém, percebemos que não consolidamos um trabalho em rede. Tem muitos fatores, muitas coisas, mas uma delas é o financiamento. Um dos fatores que traz muita dificuldade para essa consolidação é a rotatividade dos nossos profissionais. Que os coordenadores tenham mais conhecimento e que as formações na escola aconteçam de maneira efetiva.
Alexandra (Coordenadora da Educação Básica)	Acabamos de fazer uma compra de brinquedos para todas as instituições e uma compra para os Proinfância, uma compra de livros; vamos trabalhar na questão da contação de história e vamos trabalhar os espaços externos, pensando naquilo que estamos comprando, na questão dos brinquedos, parquinhos; nós compramos para todas as unidades, mas o foco maior é reestruturar os espaços que a gente já tem, para trabalhar o brincar, não só o brinquedo, mas a questão do corpo e os brinquedos.	Trabalhamos muito com o coordenador diretor o trabalho da equipe com coordenador é fundamental coordenador é o que sustenta a escola sei que tem muitas escolas que deixa a desejar com coordenador a gente tem um problema muito sério na escola que é a falta de professor e o trabalho do coordenador é fundamental.
Veridiana (Secretária de Educação)	Em relação ao PPP do município, estamos com uma política de fortalecimento nas instituições, através das formações, indo nas escolas. Entendemos que ela não precisa ser mudada. Talvez Sinop não tenha percebido a grandiosidade da proposta ainda, ela vem numa perspectiva de que é muito boa. Formação continuada e trabalho com a equipe gestora, meu pensamento ainda é: temos que mudar a maneira de eleger os gestores, porque se a gente continuar com esse perfil de gestores, escolhidos por qualquer um, nosso trabalho não se concretiza, principalmente com os nossos coordenadores, peça fundamental dentro da gestão; a mesma coisa para o diretor. Realizamos, no início do ano, a semana pedagógica a todos os segmentos voltados em todas as áreas. Pontualmente, também fizemos, formação, trazendo palestrantes. Fizemos, especificamente, a formação dos gestores, e agora estamos na continuidade, as	Tudo vai depender do comprometimento do professor, e o professor não se compromete sozinho, precisa da equipe gestora, direção e coordenação para pôr ele na linha, e isto é que estamos tentando fazer, é o que tá matando o resultado final, a equipe gestora da escola que arruma mil e uma justificativas para não executar sua função e não vir nas formações ou, quando vem, está em outro mundo, menos na formação.

	<p>próximas etapas serão acompanhamento pedagógico, estamos trazendo pessoas para fazerem uma série de acompanhamentos, principalmente para os pré, porque que eles deságuam lá nos primeiros anos. No segundo semestre, precisamos focar nessa preparação, saber o que vamos receber no primeiro ano. Estamos tentando trazer uma palestrante que fala da importância desse brincar, que é a professora Regina, e outro profissional para trabalhar a diversidade com as crianças especiais.</p>	
<p>Carolina (Coordenadora da Educação Infantil MEC)</p>	<p>A gente já avançou muito academicamente, principalmente na área de Educação Infantil. Nós temos grandes autores, grandes pesquisadores, uma rede articulada, que são os fóruns; nós temos pessoas engajadas.</p>	<p>Os movimentos ainda são muito pequenos, eu tenho acompanhado de perto, e, se formos pensar em termos de professor, quem são os professores na academia, nacionalmente, da Educação Infantil.</p> <p>No Piauí, as secretarias são completamente metódicas, elas querem avaliar tudo, tipo de política que avalia o professor por participação salarial. Eles fazem isso para Educação Infantil. Lá, a Educação Infantil tem uma pegada muito escolarizada e aí, é muito complexo, eu acho que o Piauí é a característica do resto do Brasil, ou o restante do Brasil tem a característica do Piauí.</p> <p>Não tem uma política de investimento, para Educação Infantil, hoje, e os setores não dialogam, estão cada um na sua caixinha.</p> <p>A gente consegue perceber, visualizar uma proposta consolidada quando os profissionais estão lá há 2, 3 anos. Primeiro, eles têm que ser realmente da escola, conhecer a realidade daquele lugar, das mulheres, uma equipe que tenha uma visão de educação de crianças, Educação Infantil e uma equipe que se proponha estar sempre no diálogo, na avaliação do que faz, escreveu, executou, avaliou. Viu que tem que mudar, muda! A proposta não pode ficar congelada, engessada, mas é sempre mais fácil de cima para baixo.</p> <p>As DCNEI não se consolidaram ou não teve muitos avanços nacionalmente, apesar de toda política estabelecida, o que eu vejo que a gente conhece de criativo ou de novidade, são pequenas ilhas, porque o resto do país está como o Piauí está.</p>
Total	06 Transformadores	12 excludores

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observarmos o quadro 13 (p. 120), constatamos um total de seis dimensões transformadoras, nas quais são mencionadas as ações de transformação, e 12 dimensões obstaculizadoras, que se referem aos obstáculos que impedem a transformação da política de acompanhamento e manutenção da PPPM em relação às DCNEI (2012-2018).

Quanto às dimensões transformadoras, destacamos, primeiramente o avanço da formação pela escola na Educação Infantil, algo inexistente antes do fortalecimento das DCNEI no município.

Tendo participado desse difícil processo, lembro-me bem quando passamos a inserir a formação pela escola nas EMEIs. A resistência do grupo era intensa, mas tínhamos que começar este desafio por algum lugar, já contando com o Centro de Formação, criado em 2009.

Cumpramos esclarecer que o principal objetivo do Centro de Formação é de contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público municipal e fortalecer os espaços de formação por meio da organização de grupos de estudos. Desse modo, amplia-se a possibilidade de construção de um comprometimento coletivo para com o processo de ensino e aprendizagem, em que os profissionais da educação são estimulados a refletir sobre a própria ação pedagógica, tornando-se protagonistas do processo de mudança da prática educativa.

A Coordenadora da Educação Infantil de Sinop cita como dimensão transformadora o “Fortalecimento da formação pela escola” (MARIA APARECIDA, 19 jul. 2018).

A Secretária de Educação afirma que:

Em relação ao PPP do município, estamos com uma política de fortalecimento nas instituições, através das formações, indo nas escolas. Entendemos que ela não precisa ser mudada, precisa ser “mais bem entendida e aplicada”. Por isso que estamos indo nas escolas e mostrando para o grupo que em algum momento a escola tem que pegar a proposta para ler e discutir. (VERIDIANA, Secretária de Educação de Sinop-MT, 07 ago. 2018).

Esta é uma ação que vem se consolidando a cada ano, no entanto, ainda enfrentamos inúmeras dificuldades no sistema educacional. O programa Avisa lá que priorizava a formação em rede, ajudou muito neste trabalho, principalmente no que se refere ao papel da coordenadora pedagógica.

O propósito da formação pela escola é refletir o papel social da educação e, por se tratar de um espaço de debates contínuos, também colabora na reformulação das ações. Ao avaliarmos nossa comunidade escolar (alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários), muitas vezes ficamos silenciosamente presos às mazelas, e não explicitamos publicamente nossos anseios, preocupações e interesses, permitindo que outros interfiram no processo de direção da escola. É nesse sentido que a formação se mostra fundamental, pois

entendemos ser necessário aos profissionais da instituição assumir esse espaço de afirmação e responsabilidade, reformulando suas ações, trazendo a público as exigências, prioridades e propostas da comunidade escolar.

Paulo Freire (2015) sustenta que a escola deve ser um lugar onde, a cada dia, possamos nos superar, porque ela é um espaço privilegiado para a reflexão. Este autor sempre acreditou na força e na capacidade dos educadores, e no papel importantíssimo da escola na sociedade. Para ele, “A educação, portanto, implica em uma busca realizada por um sujeito que é o homem”, isto é, o homem deve ser sujeito de sua própria educação. (FREIRE, 1987, p. 28). O autor reforça, ademais, que devemos nos libertar dos papéis de oprimido e de opressor. Se isso for possível, conseguiremos, então, libertar todos os homens da alienação.

Conforme o que foi apontado pelas técnicas, a Secretaria de Educação do município tem buscado promover algumas ações de formação, mas, por vezes, esbarra na equipe gestora das unidades. É por esse motivo que ressaltamos o seguinte excerto:

[...] meu pensamento ainda é: temos que mudar a maneira de eleger os gestores, porque se a gente continuar com esse perfil de gestores, escolhidos por qualquer um, nosso trabalho não se concretiza, principalmente com os nossos coordenadores, peça fundamental dentro da gestão, digo a mesma coisa para o diretor: “A equipe gestora está matando o resultado final, eles arrumam mil justificativas para não executar sua função e não vir nas formações, ou, se vêm, estão em outro mundo.”. Então, para sanar os problemas que nós temos, hoje, com a gestão, seria repensar a gestão democrática, temos que repensar o processo da gestão democrática. (VERIDIANA, Secretária de Educação de Sinop-MT, 07 ago. 2018).

Com esta argumentação de Veridiana faço uma reflexão no livro de Freire, quando este trata de opressores e oprimidos. Mesmo não concordando com a fala acima citada, compreendo o posicionamento da Secretária, porque já vivenciei os meandros da administração e sei o quanto é complicado lidar com pessoas que, frequentemente, não possuem experiência em gestão ou administração. Há casos de diretores que, quando alçados a uma posição de autoridade, exercem suas funções com autoritarismo: acham que mandam na instituição ou que são empregados autônomos, que podem fazer o que bem entenderem, sem respeitar as posições hierárquicas. Também há os que estabelecem um espaço de diálogo e participação, mas não conseguem fazer fluir o trabalho.

A gestão democrática não se resume apenas ao processo eleitoral, com a “eleição de diretor e coordenador”. O que percebemos, contudo, é que boa parte das secretarias de educação prega democracia, liberdade de expressão, flexibilidade, liderança, autonomia, mas acaba por importar um modelo de gestão administrativa como os adotados no gerenciamento de empresas,

intensificando os mecanismos de controle para atender a nova ordem mundial (FREIRE, 2007, p. 26). Desse modo, a equipe gestora acaba ficando de mãos atadas, presa a uma visão gerencialista. A parte administrativa consome o dia a dia, e predomina o “fazejamento”, uma vez que é estabelecida uma relação de poder e autoritarismo alienante, dificultando uma gestão democrática e anulando a possibilidade de melhoria efetiva na instituição.

Nossos profissionais não possuem o princípio do pertencimento, faltando-lhes o compromisso, a certeza de que nós somos a escola e que a escola não é algo separado do profissional, somos uma unidade. Ao gestor cabe, nesse sentido, “agarrar” com as duas mãos a sua função e se posicionar como tal. Sendo assim, a palavra autoridade se define em compromisso, respeito e determinação, características de uma gestão que toma suas decisões de maneira dialógica, bem diferente da prepotência que avassala a gestão que se define pelo autoritarismo.

Não podemos deixar de falar do papel essencial do/a coordenador/a pedagógico/a, responsável por articular um trabalho coletivo e mediar as relações entre os pares com vista à produção de conhecimentos que são definidos no interior da instituição.

Sobre as questões que envolvem o acompanhamento pedagógico em Sinop, observamos que o ano escolar se inicia com

[...] a semana pedagógica, voltada para todos os segmentos, em todas as áreas, também fizemos, pontualmente, formação, trazendo palestrantes, fizemos a formação dos gestores, especificamente, e agora estamos na continuidade, que as próximas etapas serão acompanhamento pedagógico. Estamos trazendo pessoas para fazerem uma série de acompanhamentos, principalmente para os pré, porque que eles deságuam lá nos primeiros anos. Agora, nesse segundo semestre, precisamos focar nessa preparação, saber o que nós vamos receber no primeiro ano, também estamos tentando trazer uma palestrante que fala principalmente da importância desse brincar, que é a professora Regina, e outro profissional para trabalhar a diversidade, com as crianças especiais. (VERIDIANA, Secretária de Educação de Sinop, 07 ago. 2018).

As declarações da Secretária Veridiana explicitam o desafio posto à administração, permeado pelas tentativas de acerto pela busca de alternativas para organizar a rede. Vemos, então, que mesmo com os entraves existentes dentro da administração, acompanhado de todo um conjunto de problemas sociais, a pasta prioriza boas ideias, crenças, atitudes, valores e esperanças.

Entendemos que implantar uma política que estabeleça realmente a autonomia para as escolas, não é algo fácil, tanto mais porque muitos gestores sentem receio de assumir suas responsabilidades e expor seus erros e acertos perante a sociedade. É muito mais cômodo e seguro, portanto, passar a responsabilidade para a Secretaria de Educação.

Freire (1991) destaca que:

[...] a administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. [...] tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e a tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. Formação permanente que se funde, sobre tudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades (FREIRE, 1991, p. 25).

Neste ponto, sublinhamos a importância da elaboração de um projeto de formação coletiva e dialógica que não fique somente no discurso, mas que seja desenvolvido pela administração com parcerias, buscando o melhor para o segmento, cuidando do recurso público, ponderando quanto à probabilidade de sucesso e os potenciais benefícios que determinado investimento poderia representar não só para aquela gestão, mas para a cidade.

Acima de tudo, é necessário ouvir seus profissionais, saber quais suas aflições e metas, oportunizar que eles se apropriem de mais conhecimento e compreendam que a escola é o melhor ambiente para o desenvolvimento de um projeto de formação continuada, o que requer, necessariamente, o comprometimento pedagógico, político e afetivo de todo um grupo. É preciso que os profissionais realmente encarem este espaço coletivo como um momento de reflexão para a sua autoformação e para que possam potencializar a sua prática pedagógica por meio de estudos de fundamentação teórica e metodológica, compartilhando suas ideias e experiências acerca do processo ensino e aprendizagem.

A segunda dimensão transformadora assinalada é referente à manutenção dos espaços, compra de brinquedos e livros. Vejamos:

Acabamos de fazer uma compra de brinquedos para todas as instituições e uma compra para os Proinfância, uma compra de livros; vamos trabalhar na questão da contação de história e vamos trabalhar os espaços externos, pensando naquilo que estamos comprando, na questão dos brinquedos, parquinhos, nós compramos para todas as unidades, mas o foco maior é reestruturar os espaços que a gente já tem, para trabalhar o brincar não só o brinquedo mas a questão do corpo e os brinquedos. (ALEXANDRA, Coordenadora da Educação Básica de Sinop-MT, 22 ago. 2018).

Enquanto para as técnicas isto foi apontado como dimensão transformadora, para o grupo de profissionais da instituição este foi um indicador obstaculizador para a manutenção da PPPM. No período em que realizamos os grupos de discussão, eles manifestaram preocupação com as condições dos materiais, dos brinquedos e dos parques infantis. A questão

colocada naquele momento, é que a administração, após um ano e meio de mandato, ainda não tinha comprado nenhum brinquedo e a aquisição de todo e qualquer material estava fora de cogitação, sem previsão de orçamento.

Por isso causou-nos tanto surpresa quanto satisfação ouvir o relato das técnicas da SME acerca da compra de materiais paradidáticos, brinquedos e parques infantis, para todas as unidades, porque consideramos que o brinquedo é essencial para o desenvolvimento das crianças, particularmente na primeira infância, e a preocupação com o fortalecimento de uma Educação Infantil que assegure às crianças o direito a viver experiências significativas, em meio a brinquedos e brincadeiras, visando fortalecer a Proposta Política Pedagógica é fundamental.

Fica claro que a administração está seguindo um planejamento que procura atender as expectativas de aprendizagem definidas nas DCNEI e na PPPM, almejando um planejamento eficaz para os materiais, com foco nas estruturas de ambientes que venham beneficiar a criança, propiciando a apropriação de novas culturas e aventuras, por meio das diversas linguagens e da interação com o meio.

Nesse sentido, Carolina (Coordenadora da Educação Infantil MEC, 15 out. 2018) diz que “a gente já avançou muito academicamente, principalmente na área de Educação Infantil nós temos grandes autores grandes pesquisadores; tem uma rede articulada, que são os fóruns, nós temos pessoas engajadas”.

A Educação Infantil, mesmo sendo pauta nacional há muito tempo, instiga permanentes e profundas discussões, demandadas pela sociedade como um todo, sobretudo pelos gestores municipais dos estados brasileiros, responsáveis que são por essa etapa da educação básica. Há, portanto, uma mobilização nacional em defesa de que uma política para a primeira infância aconteça. Dessa luta participam estudiosos, pesquisadores e militantes dos movimentos sociais, que, engajados na defesa dos direitos das crianças, usam os fóruns de Educação Infantil, em diferentes regiões do país, como um relevante espaço de pressão sobre as políticas públicas nacionais.

Não podemos deixar de ressaltar a importância deste segmento também no município de Sinop, lembrado que criamos o Fórum Municipal de Educação Infantil em 2016, que veio para lutar pela primeira infância no município. Todavia, a participação neste segmento sempre se dá com fortes embates em torno das políticas públicas estabelecidas, marcadas por controvérsias e concepções que, para o bem ou para o mal, refletem nas práticas cotidianas vividas com as nossas crianças pequenas.

Salientamos, ainda, a importância de a SME valorizar a participação do profissional nas discussões sobre o que acontece a nível nacional, tal como ocorreu nas duas gestões anteriores,

em que os professores Tadeu e Gisele foram de uma grandiosidade enorme, pois entendiam que era de grande valia a presença nos fóruns, proporcionando aos profissionais do município condições que garantiram esta participação nos fóruns em Cuiabá.

No que concerne às doze dimensões obstaculizadoras evidenciadas, dedicamo-nos àquelas que foram reforçadas pelos participantes da pesquisa: financiamento, rotatividade de profissionais e a escolarização das crianças na pré-escola.

Maria Aparecida (Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT, 19 jul. 2018) destaca que a falta de financiamento é um dos fatores que tem interferido para o avanço da Educação Infantil, principalmente para manter a política das DCNEI: “Tem muitos fatores, muitas coisas, mas uma delas é o financiamento”.

Compreendemos que existe, frequentemente, uma cobrança muito grande sobre os gestores municipais em prol de uma educação de qualidade, contudo como manter a qualidade diante da situação caótica da economia brasileira, da falta de políticas públicas para dar conta do setor educativo, que sofre com a escassez de recursos? É cristalino que a educação está se tornando cada vez menos acessível, especialmente quando pensamos nos jovens estudantes sem cotas nas universidades, na terceirização da educação que afeta diretamente a classe menos favorecida.

O atual contexto brasileiro nos leva a crer que a democracia plena e o olhar de igualdade para todos, sobretudo no tocante à educação, chega ao seu fim, estamos retrocedendo a uma era de autoritarismo, como Freire (1991) assevera:

As forças e o poder reacionário deste país enfermaram a escola pública. A política educacional dos governos militares se orientou no sentido da privatização do ensino, a que correspondia um descaso indiscutível pelo ensino público, representado, também, na falta de respeito à figura da educadora e do educador (FREIRE, 1991, p. 50).

O incrível é que muitos setores da sociedade não conseguem perceber o quanto se fez por uma educação de qualidade, o investimento nas políticas públicas para educação, priorizando as camadas populares. Constatamos, logo, que a chegada da privatização foi o meio encontrado para impedir a classe popular de ter acesso ao conhecimento, uma vez que, com a privatização, nós pagamos as regalias, como diria Freire, para as classes “favorecidas”.

Carolina (Coordenadora da Educação Infantil do MEC, 15 out. 2018) deixa claro que: “Não tem uma política de investimento para Educação Infantil hoje, e os setores no MEC não dialogam, estão, cada um na sua caixinha”.

Tal afirmação coincide com o questionamento que me perturbava durante a época em que estava na administração: por que os setores não dialogam com as secretarias? Ouvindo que

no MEC isto também não acontece, creio eu que o problema é maior do que imaginávamos, uma vez que este órgão deveria ser um exemplo a ser seguido por todos. Infelizmente, não é somente dentro da escola ou de uma secretaria de educação que existe a briga de egos.

Carol conta que na época da professora Rita Coelho as coisas aconteciam porque havia recursos, e, com a saída dela, muita coisa mudou no Ministério, e não é porque foi, ela Carol, que assumiu. Poderia ser com qualquer pessoa que assumisse este cargo. Diz ela:

[...] antes acontecia porque Rita Coelho fazia acontecer, era a pessoa Rita, entende! Uma coisa é você fazer política com 405 milhões, outra coisa é você ter 90 milhões e ainda cortar e vir para 79, chegar no final do ano, as outras secretarias não ter executado todo o orçamento e nós, da Educação Infantil, ter que provar que somos capazes de executar e passar o chapéu arrecadando o recurso para manutenção. (CAROLINA, Coordenadora da Educação Infantil do MEC, 15 out. 2018).

Sem investimento, pouco pode ser feito por uma educação de qualidade. Segundo pesquisas, é necessário investir cada vez mais na formação continuada dos profissionais, articular as escolas com ambientes comunitários e estimular o diálogo que promova uma aprendizagem criativa, em que ambos, professor e aluno, sejam valorizados resultando em uma geração mais focada no conhecimento profissional.

Outro fator obstaculizador, apontado por Maria Aparecida e Carolina, é a rotatividade de profissionais, o que realmente dificulta muito o trabalho pedagógico dentro das instituições escolares, particularmente, no caso desta pesquisa, nas EMEIs. Esse cenário se agrava em virtude da própria organização de trabalho das secretarias de educação que, no geral dificulta o processo, ao favorecer interesses pessoais e do sistema, fazendo com que essa rotatividade, conhecida como “flutuação de docentes”, se perpetue ano a ano. Entre os fatores que levam a esta flutuação, destacam-se: insatisfação com a escola onde o profissional está atuando, doenças, salários baixos, indisposição com o colega de trabalho, distância da residência, contrato provisório etc. Sendo assim,

[...] não há proposta política pedagógica que resista no âmbito escolar. A gente consegue perceber, visualizar uma proposta consolidada quando os profissionais estão lá há dois, três anos; primeiro eles têm que ser realmente da escola e não da secretaria, conhecer a realidade daquele lugar, das mulheres, uma equipe que tenha uma visão de educação de crianças, de Educação Infantil, e uma equipe que se proponha estar sempre no diálogo, na avaliação do que faz. Escreveu, executou, avaliou, viu que tem mudar, muda. A proposta não pode ficar congelada, engessada, só que é sempre mais fácil de cima para baixo. (CAROLINA, Coordenadora da Educação Infantil do MEC, 15 out. 2018).

A mudança e o compromisso ético-profissional dos participantes com os objetivos estabelecidos é essencial, mas o que notamos é um repasse de responsabilidade pelos fracassos. Nesse sentido, somos convidados a refletir: de quem é a culpa? Do sistema, da família, da escola? Esta última precisa lutar diuturnamente para legitimar o seu espaço e o seu papel, que é desafiado o tempo inteiro, inclusive pelo próprio sistema, quanto às contratações, às locações de espaço e, principalmente, aos salários atualizados.

Para fortalecer uma Proposta Política Pedagógica é igualmente necessário que o grupo seja fortalecido, neste espaço; que todos se conheçam e construam juntos as experiências que vão se consolidando. No entanto, a rotatividade de profissionais prejudica e mesmo inviabiliza a realização de um trabalho com resultados expressivos. Em nível de Brasil, é preciso ter em mente que:

As DCNEI não se consolidaram ou não tiveram muitos avanços [...] apesar de toda política estabelecida; [...] o que a gente conhece de criativo ou de novidade, são pequenas ilhas, porque o resto do país está como o Piauí está. No Piauí, as secretarias são completamente metódicas, elas querem avaliar tudo, tipo de política que avalia o professor por participação salarial, entendeu, eles fazem isso para Educação Infantil. Lá a Educação Infantil tem uma pegada muito escolarizada, e aí é muito complexo. Eu acho que o Piauí é a característica do resto do Brasil, ou o restante do Brasil tem a característica do Piauí. (CAROLINA, Coordenadora da Educação Infantil do MEC, 15 out. 2018).

Nesta dimensão obstaculizadora, a fala de Carolina nos faz ver que, entre avanços e retrocessos, as DCNEI estão neste espaço de conflito, até porque este segmento não é valorizado de forma significativa, uma vez que até muito recentemente a Educação Infantil sequer era reconhecida.

Ante o exposto, ao analisarmos especificamente a situação de Sinop, podemos concluir que o município avançou bastante no que se refere à escolarização, e temos avançado nas discussões e estudos, apesar de ainda haver uma resistência muito forte referente a esses momentos, um não comprometimento que pode ter origem, como diz Freire (1987), na incapacidade de agir e refletir.

Nesse sentido, é justo afirmar que nosso grupo de profissionais ainda precisa se apropriar de mais conhecimento, muitos fazem uma formação, por exemplo, porque todos estão fazendo, como quando temos o desenvolvimento dos programas nas unidades.

5.2.7 Eixo III – Concepções de prática docente na Educação Infantil, segundo as Técnicas

No quadro 14 (p. 130), elencamos os elementos transformadores e excludores deste eixo, referentes às concepções reveladas pelas técnicas quanto à prática docente na Educação Infantil.

Quadro 14 – Concepção de prática docente na Educação Infantil

Participantes	Elementos Transformadores	Elementos Excluídos
Maria Aparecida (coordenadora da Educação Infantil)	Espaços internos e externos, planejamento da rotina enquanto organização da prática pedagógica, de acordo com os eixos interações e brincadeiras.	Temos uma grande disparidade, temos uma proposta pedagógica que já faz cinco anos, em que o principal objetivo é a valorização da criança como protagonista, e o profissional ainda não compreendeu o que é o protagonismo da criança; o professor pensa que, neste sentido, o papel dele fica de lado, e não é, temos que compreender que andamos juntos, mas isto não acontece.
Alexandra (Coordenadora da Educação Básica)		Primeiro, tem que ter o querer do professor; segundo, ele tem que estudar um pouco e entender quem é aquele serzinho que está na sua mão; terceiro, um bom planejamento, porque a maioria acha que trabalhar na Educação Infantil é pegar a criança, pôr para assistir um filme, pôr Lego para brincar. [...] as crianças que estão vindo são cheias de questionamento; isso irrita o professor.
Veridiana (Secretária de Educação)		Se eu conseguir mudar 10% da concepção dos professores, que hoje eles têm que contribuir com seus alunos, eu já sairei daqui satisfeita. Precisamos motivar novamente os professores do ser professor; hoje você quer tudo, mas você não quer dificuldade. A sala de aula hoje não é para qualquer um, ela depende de uma inteligência emocional que o professor não está acostumado a trabalhar, ele não consegue dar aquilo que ele não tem, não está pronto para falar de uma coisa que não conhece; é um pouco frustrante, a gente vê que a capacidade emocional do professor não acompanha.
Carolina (Coordenadora da Educação Infantil MEC)	[...] os professores vão fazendo o que eles dão conta de fazer, o que foram ensinados a fazer. [...] Mas informações não são para todo mundo e nem todos os professores conhecem o que garante, ficam com muito medo do que propunha a lei; fica mais fácil e menos temeroso continuar como está do que se propor a uma mudança real. [...] eu costumo dizer assim: em cada lugar que eu fui, com cada pessoa que eu falei, se consegui sensibilizar e transformar, minimamente, a região das escolas a partir do diálogo, do que foi conversado naquele momento, para mim, tá valendo, porque eu acho que a Universidade passa quatro anos, cinco anos com a formação contínua e, muitas vezes, não tem agilidade que uma consultoria teve de chegar e transformar minimamente pessoas-chave no município, isso é muito gratificante, mas sei que são apenas searas.	É muita pretensão [...] de qualquer pessoa que esteja no MEC olhar para o professor e dizer qualquer coisa que seja. Eu não gosto do discurso que vem sendo imposto, inclusive pelo ministro, quando ele fala que é uma incapacidade de gerenciamento, quer dizer que tá colocando no colo do secretário municipal. Proposta pedagógica e a prática docente de professores estão baseados em concepções; se minha concepção se baseia numa concepção desenvolvimentista, então a minha proposta pedagógica vai ser uma, se a minha proposta pedagógica está baseada em uma concepção histórico-cultural, ela vai andar por outro caminho. Só que, para as pessoas decidirem, elas precisam se conhecer no coletivo; é muita escuta na escola, discussão e diálogo. As professoras precisam se empoderar de conhecimento e, para isso, é preciso que estejam abertas.
Total	02 transformadores	06 excluídos

Fonte: elaborado pela autora.

Passamos a discutir as declarações deste grupo de profissionais, iniciando pelo que foi apontado por Carolina, que esboça um retrato da profissão docente diante de um contexto social desafiador. Para ela, nossos profissionais não conseguiram acompanhar a evolução social, que vem tentando derrubar um modelo falido de sociedade, excludente e discriminatória, que privilegia quem tem dinheiro. A mudança nas relações hierárquicas vai provocando o giro dialógico, não existe mais um modelo pronto e acabado de sociedade.

Vivemos numa sociedade globalizada, marcada pelas aceleradas mudanças que advêm do campo das tecnologias de informação e comunicação. Se o professor assume uma posição de neutralidade ou de resistência, o excerto a seguir nos ajuda a compreender que não devemos julgá-lo muito severamente:

[...] os professores vão fazendo o que eles dão conta de fazer, o que eles foram ensinados a fazer; é mais fácil e menos temeroso continuar como está do que se propor a uma mudança real [...] é muita pretensão da política ou de qualquer pessoa que esteja no Ministério olhar para o professor e dizer qualquer coisa que seja. Eu não gosto muito do discurso que vem sendo imposto, inclusive pelo ministro¹², quando ele fala que é uma incapacidade de gerenciamento. Quer dizer que tá colocando no colo do secretário municipal, toda a responsabilidade. (CAROLINA, Coordenadora da Educação Infantil do MEC, 15 out. 2018).

São muitos os fatores que permeiam a discussão sobre o sistema educativo, entre eles, a formação inicial dos professores, cuja capacidade de dar suporte ou preparo suficiente para que os recém-formados possam enfrentar uma sala de aula. Nesse sentido, perguntamos: será que estes docentes conseguem aplicar na prática o que aprenderam na teoria? Acrescentemos a isso que a desigualdade social se reflete também na qualidade ofertada pelas escolas e universidades, havendo uma grande parcela que oferece uma formação precária para este docente.

Nossa discussão avança para o que pondera Veridiana (Secretária de Educação de Sinop-MT, 07 ago. 2018), quanto à urgência de motivar os professores sobre o *ser professor*. O professor não quer dificuldade em sala de aula, contudo, lecionar não é tarefa para qualquer um e “depende de uma inteligência emocional que o professor não está acostumado a trabalhar, ele não consegue dar aquilo que ele não tem, ele não está pronto para falar de uma coisa que não conhece. É um pouco frustrante, a gente vê que a capacidade emocional do professor não acompanha”.

Quando falamos de motivar o professor a *ser professor*, nos dias atuais, apontamos para uma grande ferida, que é a intensa precarização da profissão docente, com políticas que estão desestruturando a educação, além da formação inicial deficitária, já mencionada anteriormente.

¹² À época, o Ministro de Estado da Educação era Rossieli Soares da Silva, advogado e mestre em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Parece-nos que estamos distantes de contar com profissionais que tenham conhecimento, dominem habilidades, sejam competentes e organizados no seu local de trabalho, notadamente porque um grande contingente deles faz cursos superiores a distância, em faculdades pagas, depois de um longo dia de trabalho.

Na sequência, outro elemento obstaculizador citado é a dificuldade do professor frente à proposta de protagonismo infantil:

[...] temos uma proposta pedagógica que já faz cinco anos, em que o principal objetivo dela é a valorização das crianças como protagonistas, e o profissional ainda não compreendeu o que é o protagonismo da criança o professor pensa que, neste sentido, o papel dele fica de lado, e não é, temos que compreender que andamos juntos, mas isto não acontece. (MARIA APARECIDA, Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT, 19 jul. 2018).

Estas palavras me fazem lembrar das experiências vividas quando fazia acompanhamento e orientação nas instituições do município, ocasiões em que discutíamos a propostas das DCNEI relativas ao planejamento. A ideia de que este deveria partir da necessidade da criança ou tomar a criança como protagonista do meu planejamento, por várias vezes, provocou enfrentamentos nestes espaços de reflexão, porque o professor realmente não compreende o seu papel. Certo dia, uma professora desabafou: “Eu é que sei o que a criança tem que aprender. Onde já se viu... agora ela vai me dizer o que eu tenho que ensinar!”.

Fica explícito o medo de perder a autoridade em sala de aula, acostumados que estamos com a tradicional relação de poder adulto e criança: o adulto fala, a criança escuta; o adulto ordena, a criança obedece. Quando falamos que nós é que sabemos o que devemos ensinar, estamos sendo ignorantes. Ao negarmos o protagonismo infantil na sala de aula, vendamos nossos olhos à infância que existe fora dos muros da escola.

Fazer com que nossas crianças sejam reflexivas exige muito do profissional, demanda rigor na escuta, na observação, no olhar com paciência e interesse. Infelizmente, o que vemos é que o profissional ainda não se libertou do sistema que tem por objetivo preparar o aluno para o mercado capitalista, competitivo, que não quer formar pessoas políticas, e sim mão de obra para o capital manter a máquina. Assim, como alerta Freire (2015), a escola e a educação têm que libertar o homem, mas, ao invés disso, o aprisionam.

Vejamos outras considerações emitidas pelas técnicas:

Primeiro tem que ter o querer do professor; segundo, ele tem que estudar um pouquinho e entender quem é aquele serzinho que está na sua mão; terceiro, um bom planejamento, porque a grande maioria acha que trabalhar na

Educação Infantil é pegar a criança, pôr para assistir um filme, pôr um monte de Lego para brincar. [...] essas crianças que estão vindo são cheias de questionamento e isso irrita o professor. (ALEXANDRA, Coordenadora da Educação Básica de Sinop-MT, 22 ago. 2018).

Se eu conseguir mudar 10% da concepção dos nossos professores, que hoje eles têm que contribuir para com seus alunos, eu já sairei daqui satisfeita. (VERIDIANA, Secretária de Educação de Sinop-MT, 07 de ago. 2018).

Espaços internos e externos, planejamento da rotina enquanto organização da prática pedagógica, de acordo com os eixos interações e brincadeiras. (MARIA APARECIDA, Coordenadora da Educação Infantil de Sinop-MT).

Quando o compromisso ético-profissional é assumido no intuito de atender as necessidades pedagógicas, a possibilidade de cumprir a Proposta Política Pedagógica começa a fazer sentido, em consonância com as diretrizes nacionais para a Educação Infantil.

São pequenas conquistas, mas já avançamos, e isto é muito importante. A transformação de concepções não se dá, como diz Freire, em uma manhã de terça-feira. Trata-se de um processo e, para que ele ocorra, é necessário promover esperança, pois, sem ela, não promovemos crítica. Isto só ocorre a partir do momento em que somos/nos tornamos politizados.

[...] proposta pedagógica e a prática docente dos professores estão baseadas em concepções. Se a minha concepção está baseada numa concepção desenvolvimentista, então a minha proposta pedagógica vai ser uma; se a minha proposta pedagógica está baseada em uma concepção histórico-cultural, ela vai andar por outro caminho. Só que, para as pessoas decidirem, elas precisam se conhecer no coletivo, é muita escuta na escola, discussão e diálogo. As professoras precisam realmente se empoderar de conhecimento e para isso é preciso que estejam abertas. (CAROLINA, Coordenadora da Educação Infantil do MEC, 15 out. 2018).

A partir destas declarações, podemos inferir que “concepção” está ligada à maneira como eu penso e sinto o mundo a minha volta. Logo, quando discutimos a prática docente estamos discutindo qual a concepção que temos de mundo, e a nossa atuação no espaço escolar é totalmente dependente das nossas concepções. Segundo Freire (1987):

Enquanto estas concepções se envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procura plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair; esgotam-se não correspondem aos novos padrões e anseios da sociedade. Mas como esta não morre, os novos valores começam a buscar a plenitude. A este período, chamamos transição. Toda transição é mudança, mas não vice-versa (atualmente estamos numa época de transição. (FREIRE, 1987, p. 33).

O conhecimento pedagógico individual do professor é o que vai legitimar a sua prática, o que vai além de simplesmente ensinar disciplinas. Nós, professores, precisamos fazer uma

reflexão profunda do nosso papel na sociedade, precisamos ser politizados, incomodar mesmo a ordem vigente; temos que envolver, neste processo de inquietude, a escola, a secretaria de educação, as crianças e as famílias. Isso vai contra ao que estamos acostumados, ou seja, que tudo chega até nós de cima para baixo, desse modo, nos acomodamos, por que nunca assumir o nosso real papel neste processo é cômodo e conveniente para alguns profissionais.

Essa é uma realidade que se origina dos efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre a profissionalização dos professores no Brasil, que seguem um modelo gerencialista, fazendo com que o professor assimile a precarização do seu trabalho docente com uma cultura performativa, educando para competição. Em resposta a isso, como salienta Freire (2015), temos que educar as crianças para além do sistema, não temos que educar para competição.

As relações de poder baseadas na autoridade da sociedade patriarcal estão dando lugar a relações dialógicas, nas quais podemos chegar a um consenso ou um conflito permanente (AUBERT et al., 2016, p. 27). O professor é um agente social que exerce influência sobre os outros e não pode fazer isso apenas como um técnico que aprendeu com outros determinadas técnicas infalíveis que transmitem um conhecimento. A especificidade desta profissão está ligada diretamente ao seu conhecimento pedagógico, temos que ter convicção da nossa profissão e do nosso papel e ensinar conforme está proposto nas DCNEI, isto é, de maneira dialógica é uma concepção de aprendizagem.

Neste ponto, refletimos um pouco sobre o problema do fracasso escolar existente no Brasil, pois entendemos que este se dá não por culpa do professor, mas sim porque temos um sistema público falido. Culpamos, repetidamente, somente o profissional docente, que se vê no meio de uma guerra de interesses, em um mercado que desenvolve uma política mediana pelo governo mundial, com o fito de preparar para o mercado com parâmetros de desempenho que “medem” uma qualidade educativa que prega uma falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo. O que precisamos é de políticas públicas eficazes, capazes de alavancar a qualidade da formação dos nossos profissionais e das escolas brasileiras.

Diante de todo o contexto apresentado, elaboramos uma carta de recomendações destinadas às diferentes instâncias governamentais.

5.3 Carta de recomendações às autoridades sobre o trabalho com as DCNEI

Esta carta de recomendações foi elaborada com os participantes da pesquisa tendo como destinatários o Governo Federal (MEC); o governo municipal (SME); a direção e coordenação da escola; as professoras e TDIs; e os pais (comunidade escolar).

Para escrevê-la, fundamentamo-nos nas indicações e argumentações apresentadas ao longo da pesquisa, tendo como base os elementos excludores, que, segundo os/as participantes da pesquisa, precisam ser modificados.

As temáticas exploradas demonstram que há avanços, contudo, somos conhecedores de que ainda existem algumas particularidades referentes ao trabalho que é proposto pelas DCNEI, no tocante à prática pedagógica, ou seja, na integração de conteúdos curriculares, visando o processo ensino aprendizagem com o brincar, que ainda precisam ser aprofundadas e compreendidas.

Quadro 15 – Carta de recomendações às autoridades sobre o trabalho com as DCNEI

***Carta de Recomendações sobre as
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)***

Prezados/as,

Uma vez que tenhamos discutido exaustivamente a importância, os limites e as possibilidades do trabalho com as DCNEI no município de Sinop, Mato Grosso, idealizamos algumas recomendações, com a intenção de colaborar com a qualidade da Educação Infantil ofertada.

Assim, recomendamos:

- **Ao Governo Federal (MEC)**

- Que haja investimentos na Educação Infantil;
- Que seja dada continuidade às políticas públicas de manutenção e efetivação das DCNEI.
- Que exista uma política de formação continuada aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.

- **Ao governo do município (SME)**

- Que sejam oferecidos mais cursos de formação continuada e de boa qualidade para todos não somente aos professores, direção e coordenação; que tais cursos **não** sejam na modalidade *coaching*;
- Que a administração pense em formações para TDIs, já que estas profissionais estão ligadas diretamente ao trabalho pedagógico na Educação Infantil;
- Que a política de formação para os gestores seja revista, pois cabe pensar: será que, na prática, estão acontecendo mudanças?;
- Que seja aplicada uma formação mais intensificada aos/as coordenadores/as pedagógicos/as, com acompanhamento nas instituições;
- Que sejam adquiridos, pelo menos uma vez ao ano, materiais didáticos e brinquedos de qualidade para as instituições;

- Que se pense na possibilidade de aumento do recurso para as instituições, principalmente as menores, para que possam dar conta de manter a parte estrutural funcionando;
- Que se institua uma política de fortalecimento entre família e escola, uma vez que este é o principal ponto destacado para o bom desempenho da aprendizagem;
- Que haja uma política de acompanhamento com diálogo, entre a SME e as EMEIs, não somente com os gestores, a fim de reduzir o distanciamento que hoje existe entre as partes;
- Que se garanta ao professorado melhores condições de trabalho e carreira, assunto que, embora esteja em pauta, não tenhamos avançado, havendo retrocessos diante do acordo firmado;
- Que não seja imposta aos professores e à escola uma metodologia (conjunto de instrumentos) de ensino; que sempre seja estabelecido um diálogo.

- **À equipe de direção e coordenação da escola**

- Que efetue uma formação mais apropriada para o grupo;
- Que haja mais momentos de formação com tertúlias internas e trocas de experiência com outras instituições;
- Que tenha mais reuniões sobre os assuntos pedagógicos e outros pertinentes ao grupo;
- Que a direção e coordenação atuem de forma mais dialógica e estabeleçam comunicação com o grupo;
- Que a coordenação pedagógica elabore um plano de ação;
- Que haja mais palestras com assuntos interessantes, para a comunidade e para os profissionais da instituição;
- Que sempre as decisões sejam tomadas em conjunto, havendo comunicação;
- Que direção e coordenação procurem meios para melhorar o diálogo com o grupo, não sendo de maneira autoritária, respeitando a opinião expressa por todos;
- Que direção e coordenação tenham claros os princípios que norteiam o PPP e principalmente as DCNEI, para que possam orientar o grupo;
- Que seja elaborado um projeto para aproximação da comunidade com a escola;
- Que nas reuniões de pais no início do ano o PPP seja apresentado de forma mais clara, esclarecendo aos pais, principalmente, quais habilidades/conteúdos serão desenvolvidos ao longo do ano em cada faixa etária (0-3) e (4-5) anos;
- Que seja criado um projeto de doação de brinquedos em parceria com a comunidade, empresas e escolas particulares.

- **Às professoras da escola e técnicos da instituição:**

- Que as atividades de sala de aula sejam planejadas para que tenham sentido para as crianças;

- Que procurem mais qualificação acerca das DCNEI, seja por iniciativa própria ou por outras maneiras, evitando aguardar somente os cursos que podem vir a ser ofertados às escolas;
 - Que priorizem a prática pedagógica (ação-reflexão);
 - Que assumam sua responsabilidade e comprometimento diante dos acordos estabelecidos na instituição;
 - Que tomem consciência de suas responsabilidades no que se refere à própria prática, antes mesmo de serem cobrados a respeito;
 - Que possam manter o diálogo com os colegas da instituição e participar da formação pela escola, mesmo com as dificuldades encontradas;
 - Que aprimorem, organizem e melhorem o planejamento das aulas, voltado ao protagonismo das crianças e não do adulto;
 - Que a equipe se comporte e se comprometa como grupo, estabelecendo relações mais dialógicas.
- **Aos pais (comunidade escolar)**
 - Que compareçam às reuniões estabelecidas pela escola;
 - Que participem da educação dos filhos;
 - Que sejam mais presentes, assumindo a responsabilidade, principalmente na vida escolar.

Sinop, 2019

Fonte: elaborado pela autora.

As recomendações e indicações para as melhorias em relação ao trabalho das unidades de Educação Infantil de Sinop aqui listadas nos mostram que para uma política pública ter resultado é necessário um conjunto de fatores: investimento, comunicação, diálogo e comprometimento por parte de todos os envolvidos.

Nesta pesquisa, fica nítido que a implementação efetiva das DCNEI não é um problema somente no espaço escolar, perpassa por todos os setores e órgãos, não é algo que dependa exclusivamente dos professores. Assim sendo, podemos dizer que é resultado das nossas concepções, principalmente daquelas que são defendidas pelos órgãos públicos que dirigem a educação.

Esperamos que as Diretrizes sejam estudadas e reconhecidas pelos educadores e possam contribuir para a proposta educativa implementada, com um currículo definido em parceria com as escolas e comunidades, jamais de forma vertical. Do mesmo modo, ensinamos que a metodologia escolhida pelos professores respeite o protagonismo infantil, que nossa educação seja mais igualitária, com a valorização do processo de aprendizagem e não somente do

resultado final. Para tanto, dependemos muito do comprometimento social de cada envolvido no processo.

A proposta desta pesquisa é, sobretudo, encontrar caminhos para estabelecer uma reflexão sobre os desafios sociais, questionando as práticas estabelecidas, os problemas, as causas e as consequências das decisões que tomamos. Entendemos como aspecto prioritário o estabelecimento e a manutenção do diálogo, para que ocorra a transformação social.

6 DIÁLOGO FINAL

Consideramos que a análise intersubjetiva dos dados ora apresentados, processo que envolveu pesquisadora e participantes da pesquisa, resultou em um consenso que foi sendo “costurado” durante nossos diálogos acerca da questão da nossa pesquisa e, conseqüentemente, dos seus objetivos. Chegar a um consenso é essencial para a validação das informações produzidas e analisadas.

Lembramos que são duas as categorias de análise nesta pesquisa de mestrado, baseadas nos autores Habermas e Freire, que nos permitiram realizar este trabalho e compreender a questão da pesquisa, bem como atingir os objetivos propostos.

A primeira categoria estabelecida é a **pretensão de validez**, em Habermas, fundamentada na ação comunicativa, que se estabelece através da linguagem, é orientada para o entendimento e o consenso racional.

Para Habermas (1987), a racionalidade é uma maneira com que as pessoas são capazes de linguagem e de ação, fazem uso do conhecimento e não apenas tomam posse dele. A linguagem aparece como princípio de integração social, sem coações, geradora de entendimento e de consenso.

A pretensão de validez é concebida na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987). Serve de base para refletir a ação pedagógica, a inclusão social através das relações intersubjetivas comunicativas que visam valorizar a integração social e a democracia, entre outros aspectos, efetivando o seu papel de promoção da cidadania na atual sociedade.

A segunda categoria é **palavra verdadeira**, em Freire, cujo conceito perpassa a ressignificação das palavras em um constante diálogo, não estabelecendo relações verticais, e sim, horizontais, acompanhadas de significados, ou seja, a palavra não é uma palavra oca. É uma tomada de consciência, saindo da ingenuidade e se libertando pelo poder da reflexão, sonhando um mundo melhor, uma sociedade mais democrática, com justiça social, política e econômica. A palavra é ação (práxis), não é mero discurso, é efetividade, é transformação.

A partir destes dois conceitos, é possível verificar e entender se “Houve implicações nas práticas docentes a partir do processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, no âmbito municipal (2012 -2018), em Sinop-MT”, uma vez que a pesquisa se configurou como uma maneira de as participantes refletirem sobre seu próprio papel como protagonistas da Educação Infantil, de se perceberem partícipes do processo educacional, bem como da importância de suas reflexões sobre os documentos que se constituem como orientação para exercício da profissão.

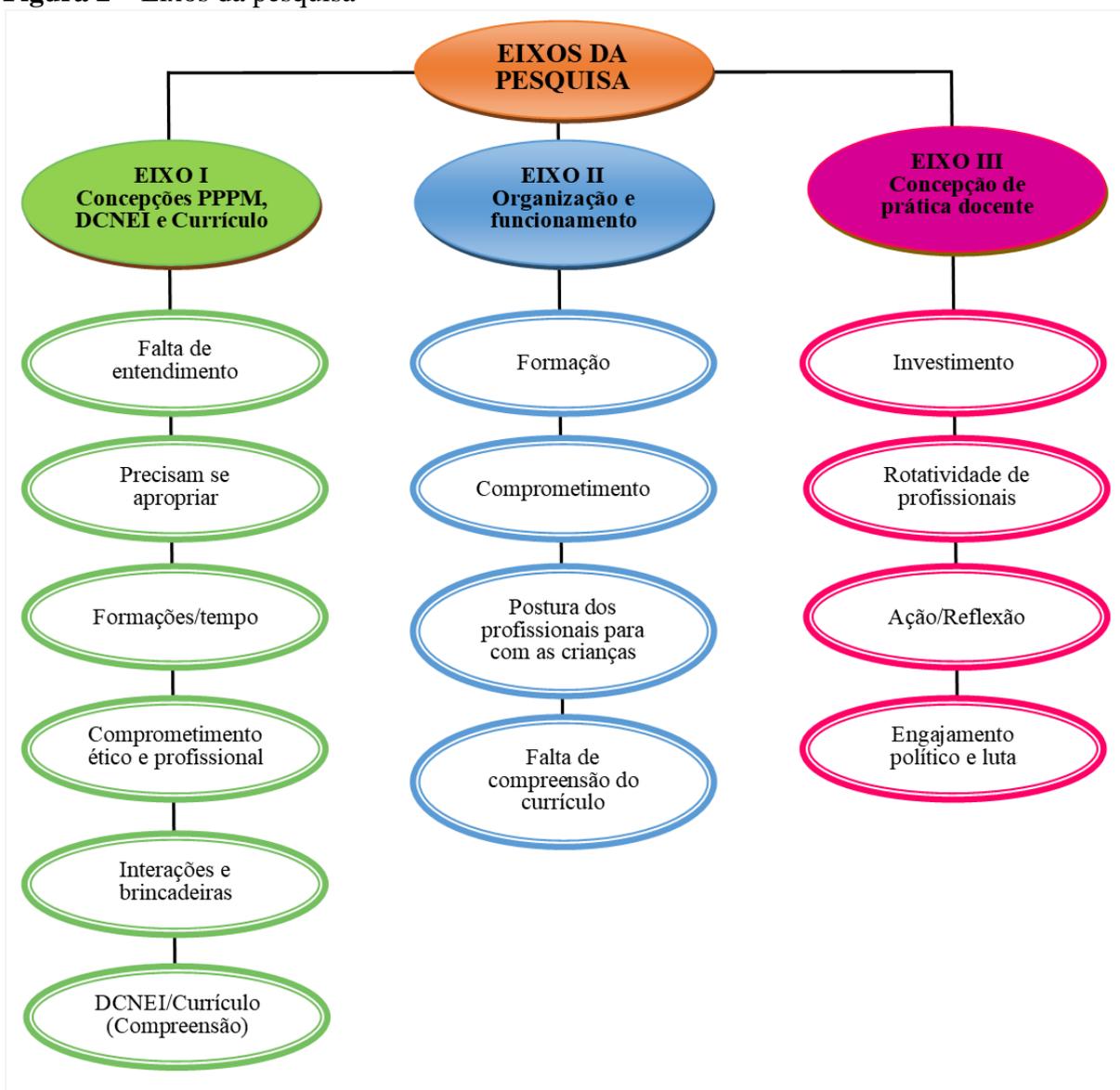
A temática sobre as DCNEI começou a me inquietar quando participei ativamente do processo de implantação da PPPM, como Coordenadora da Educação Infantil do município de Sinop-MT, processo que foi o divisor de águas na minha vida. A vinda do MEC ao município, visitando as unidades e nos fazendo refletir ao fomentar o diálogo sobre as DCNEI, oportunizou a todos, sobretudo a mim, uma mudança de concepção sobre a Educação Infantil, à medida em que nos fez pensar enquanto grupo. Isso representou a possibilidade de mudança na minha prática pedagógica.

A partir de então, a necessidade de aprofundar meus estudos e pesquisas foi aguçada, daí a busca pelo Mestrado em Educação e a opção por discutir esta política para a Educação Infantil, que foi pensada por todos os segmentos da sociedade brasileira, mas que, conforme constatamos, ainda não se consolidou plenamente na prática. O que encontramos são algumas instituições, em diferentes lugares do Brasil, com experiências exitosas. No próprio município, as DCNEI lutam para se manter¹³ diante de uma nova política estabelecida por mudanças de governo e concepções de trabalho.

Conforme as análises realizadas nos eixos, foram produzidos os dados apresentados na figura 2 (p. 141) a seguir:

¹³ Tecendo Infância (Grupo de professoras que discute e defende a infância), concepção voltada para a infância, lutando contra esta política fortemente marcada com a BNCC (valorização da alfabetização aos 4/5 anos na Educação Infantil; total desvalorização dos bebês na creche).

Figura 2 – Eixos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Nestes três eixos elencados pela pesquisa, as concepções que se sobressaem, tornando-se evidente de dar-lhes sentido e continuidade nas ações estabelecidas.

Entre elas, a falta de apropriação das DCNEI e da Proposta Política Pedagógica Institucional; ausência de investimento na formação; rotatividade de profissionais na rede; não comprometimento ético-profissional; compreensão do currículo que estabelece como seu principal eixo as interações e brincadeiras, envolvendo ação/reflexão, que interfere, diretamente, na postura dos profissionais para com as crianças, sendo necessário um engajamento político.

Ficou evidente, durante a pesquisa, a necessidade de compreendê-las e incorporá-las, fazendo reflexões diárias, o que exige, portanto, a previsão de um tempo para estudos no

cotidiano, sendo de extrema importância a continuidade das ações, principalmente de formações estabelecidas por parte do grupo para o grupo, constituindo, assim, um comprometimento ético e profissional, descentralização e democratização das tomadas de decisões e um processo de avaliação coletivo e emancipatório, compreendendo o processo vivido na escola.

Ante o exposto, se faz necessário pensar nas mudanças dentro e fora dos muros da escola, em virtude do contexto político.

Estamos aqui falando da postura dos profissionais que, ao conquistarem sua autonomia, no contexto de uma gestão democrática, devem assumir sua responsabilidade social, compreender que a palavra verdadeira só se dá com a transformação das práticas educativas, na nossa tarefa frente à educação das crianças.

Freire (1987) alerta que devemos assumir nossa responsabilidade social, para participarmos do processo de transformação da escola, reconhecendo a relevância de aprender, de maneira harmoniosa, respeitosa e comprometida, por meio de práticas educativas pertinentes. Não podemos, então, gerar mais desigualdades, devemos, antes, promover a igualdade.

Para as participantes da pesquisa, a desigualdade ou a falta de comprometimento ético ocorre não porque os profissionais não saibam fazer ou não querem fazer, mas sim em decorrência do desinteresse da classe política brasileira, que usa os mais desvalidos como massa de manobra, estabelecendo um jogo de troca de favores ou da manipulação daqueles que têm reduzido conhecimento e ausência de espírito crítico, presos numa relação de obediência ao seu senhor. Estão, assim, “Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos como seres do compromisso [...]. Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade” (FREIRE, 1987, p. 18-19).

Neste pensamento de Freire, a falsa generosidade pode ser entendida como um jogo de interesses ou troca de favores, e é por isso que não podemos nos deixar levar por interesses pessoais, porque nossa profissão é marcada por um compromisso ético e moral com a sociedade, o que exige de nós, trabalhadores da educação, a capacidade de agir e refletir sobre as decisões que tomamos e de ter consciência de estar no mundo.

Sendo assim, a grande lacuna na formação dos profissionais no que tange à compreensão das DCNEI, no sentido de colocá-las em ação, é um bom investimento em formação, ainda que já tenhamos alcançado ganhos significativos neste processo.

Esta lacuna existe, em boa medida, devido à rotatividade de profissionais dentro das instituições, que acaba por enfraquecer a concepção pedagógica da escola. Muitas vezes, também a burocratização contribui para aprofundar essa lacuna. A fim de corrigir este problema, é urgente investir em melhorias do recurso para formação e das condições de trabalho; em salários dignos e na discussão da ética profissional do educador e profissionalização.

Diante do atual contexto, o papel do professor assume um caráter ainda mais fundamental na sociedade atual, sendo igualmente urgente um diálogo permanente que favoreça a transformação; o engajamento político de luta tem que ser incessante. Se não fizermos parte deste processo de ação e reflexão o tempo todo, não nos comprometemos.

São muitos os aspectos que influenciam diretamente este espaço ou a Proposta Política Pedagógica da escola para o desenvolvimento da atuação das professoras, elementos ligados ao sistema e mundo da vida que interferem na atuação da equipe pedagógica. Para Habermas (1987), deveríamos desburocratizar o processo pedagógico, as tomadas de decisões deveriam ser abranger a todos os envolvidos no processo, sendo capazes de representar seus próprios interesses.

Neste sentido, Habermas (1987) aponta a importância que o PPP tem de colocar poder de decisão, no âmbito da escola, nas mãos da comunidade escolar, fortalecendo os conselhos, e não simplesmente em detrimento do burocrático. A problemática que emerge é que o Estado se restringe à ação administrativa, visando somente à execução de técnicos para garantir o funcionamento de um sistema regulado, mas é importante não perder de vista que a escola não é de ordem técnica, mas sim de ordem prática, e não se encontra na esfera da ação racional teleológica, mas sim na da ação comunicativa.

E o que percebemos é a estratégia utilizada por quem detêm o controle ou o poder do sistema. que é despolitizar as massas, extinguindo os conteúdos práticos dos problemas.

Conforme Habermas (1987), a escola é compreendida como sociedade, fazendo parte do sistema e mundo da vida, como agência humana e estrutura.

Para este mesmo autor, o discurso racional é possível para qualquer indivíduo. Com o objetivo de convencer alguém, é essencial conhecer e aceitar os princípios básicos do discurso argumentativo racional, de modo a eliminar repressões exteriores, criando uma situação de igualdade para chegar a um consenso. É a busca de um diálogo em que prevalece o maior argumento. O consenso, salienta o autor, é sempre provisório e negociável.

Observamos que o grupo de professoras, embora possua uma bagagem cultural estabelecida diante do processo histórico, tenta assimilar as DCNEI, realizando suas aulas de

diversas formas, como ficou claro em um dos eixos, sendo um elemento transformador. Observamos que já realizam seus planejamentos de acordo com os eixos centrais das DCNEI, interações e brincadeiras, e pensam nos espaços como ambientes de aprendizagem para as crianças.

Conseguimos observar grandes avanços, neste processo de construção, do qual também os profissionais estão começando a fazer parte. Esta participação, aliada ao que temos exposto até aqui, torna possível supor que as DCNEI – que têm o protagonismo infantil com o seu principal pilar – são capazes de contribuir sobremaneira para ampliar o olhar que lançamos sobre a criança, no sentido de considerar as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Conhecer profundamente este documento significa compreender a importância da vivência plena que as crianças têm na sua infância, com acesso ao conhecimento cultural, científico e tecnológico, e o contato com a natureza. Assim, preservamos a maneira pela qual elas aprendem, adotando como eixos estruturantes de nossas ações as interações e as brincadeiras, trabalhos com a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.

Chegamos à conclusão de que precisamos educar para o mundo, em consonância com a realidade do nosso tempo, a “era tecnológica”, em que inúmeras questões desafiam nossa própria humanidade. A cada dia precisamos de diálogo, troca de experiências, reflexão para alavancarmos a educação brasileira.

É necessário, para tanto, pensar o currículo da Educação Infantil e incorporá-lo às formações, colocando-o a serviço das necessidades das crianças. Ademais, devemos priorizar a manutenção de um elo entre teoria e prática, para que os professores e todos os profissionais envolvidos com a educação reflitam sobre o que estão fazendo e como estão fazendo, avaliando, sempre, o quanto este trabalho é comprometido por sua ação.

Por seu caráter de transformação social, esta pesquisa intenta contribuir com o município e seus profissionais, bem como com o meio acadêmico, respaldando, quiçá, novos pesquisadores e os profissionais que acreditam na transformação da educação e não deixam de lutar por qualidade dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B. P. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Orgs.). **Escolas democráticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- AQUINO, Lígia Leão; Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: Vasconcellos, V. M. (Org.) **Educação da Infância história e política**. Rio de Janeiro: DPEA, 2005, p. 99-116.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUBERT, A. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: MEC, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**/Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Horn. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.
- _____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998;
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-339.

COELHO, Rita. In: As políticas e a gestão da educação infantil. Entrevista com Maria Letícia Nascimento, Maria Malta Campos e Rita Coelho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/6/170> Acesso em: 30 jan. 2019.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fatima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. ed. [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

FERRADA, Dona. **Curriculum Crítico Comunicativo**. El Roure Editorial S. A. Barcelona: Primeira Edición, 2001.

FRANCO, Márcia E. Wilke. **Compreendendo a infância**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação: 2006. (Cadernos de Educação Infantil, 11).

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. 291 Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00291.pdf> / Acesso em: 28 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A Importância do Ato de Ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa/ Paulo Freire**-51. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol. 14, p. 3-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> Acesso em: 11 de maio de 2017.

GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Organização de Philippe Ariès e Roger Chartier; tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991; Editora Schwarcz S.A., 2010.

GÓMEZ, J. et al. **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona: Roure, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de La acción comunicativa II**. Crítica de La razón funcionalista. Buenos Aires: Taurus Humanidades, 1987.

_____. **Razão comunicativa e emancipação**. Flavio Beno Siebeneicher. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Compreender Habermas**. Jürgen Habermas; tradução Walter Reese Schäfer; Vilmar Schneider. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. **Teoria do agir comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. Jürgen Habermas; tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação social. Myles Horton, Paulo Freire. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

IBGE. Brasil em síntese. Mato Grosso. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sinop/panorama> . Acesso em 06 jul. 2017.

INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio> Acesso em: 14 dez. 2018.

KRAMER, Sonia. Infância, Estado e sociedade no Brasil. In: Conferência Brasileira de Educação, 5. Brasília, DF, 1988. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 1988. p.199-206

_____. A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma proposta curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2005.

KREINER, Mariza; BAMPI, Carlos Aumeri. Mudanças e transformações na Educação Infantil no município de Sinop: conquistas, num longo caminho a percorrer. In: Filomena, M. et al. **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar**: a busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Metodologia de investigação comunicativa**: contribuições para a pesquisa educacional construção de uma escola com e para todas e todos. NIASE/DME/ UFSCar, GT: Movimentos Sociais e Educação / n. 03 Agência Financiadora: FAPESP, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2096.pdf Acesso em: 08/11/2017

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011 (Série Prática Pedagógica).

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista atualizada, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em formação).

_____. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi. **Grupos Interativos: uma proposta educativa**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

ROSENSTOCK, Larry; STEINBERG, Adria. Além da oficina: reinventando a educação vocacional. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Orgs.). **Escolas democráticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 67-89.

SILVA, Janaina Monteiro da. **O lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental** / Janaina Monteiro da Silva. – 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

SINOP. Decreto Nº 067/2016 DATA: 05 de abril de 2016: Dispõe sobre a denominação das Unidades de Educação Infantil do Município.

SINOP, Secretaria Municipal de Educação. LEI Nº 815/2004 e alterações Lei Nº 876/2005 e 985/2007, 2004.

_____. **Plano Municipal de Educação 2008/2018**. Sinop, 2008, 158p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Político Pedagógico da Educação Infantil**, 2012.

STRECK R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). Currículo. In: **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TRENTINI, Julcimara; SOMMER, Kátia Cristina; CAMPOS, Rosânia Campos. Direito a educação ou direito a creche: o que fundamenta o atendimento de 0 a 3 anos? XII Educere Congresso Nacional de Pesquisa em Educação. III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) e o IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. **Anais...** Curitiba: PUC. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18828_9560.pdf/ Acesso em: 27 dez. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 29. ed. .Campinas, SP: Papirus, 2013. .(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VELHO, Carolina Helena Micheli. **Funcionamento e organização da Educação Infantil:** elementos subjetivos de uma equipe municipal. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2016.

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

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado participar da pesquisa de campo intitulada: A Educação Infantil como um direito social da criança: uma análise sobre a prática docente a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Município de Sinop-MT, desenvolvida por SANDRA DA CONCEIÇÃO DONATO FERREIRA, RG: ----- CPF -----, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais sob orientação da Professora Doutora EGLÉN SILVIA PIPI RODRIGUES, a quem poderei contatar através do telefone: ----- ou e-mail eglenrodrigues@hotmail.com, quando julgar oportuno, bem como também podendo entrar em contato com o Comitê de Ética pelo fone: --- --- ou e-mail: cepcur@ufmt.br. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa busca investigar se ocorreu mudanças com o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no âmbito municipal no período de 2012 a 2016 e os reflexos desta política nas práticas docentes realizadas nas instituições do município. Os procedimentos metodológicos envolvem: Observação Comunicativa, Entrevistas em Profundidade e Grupo de Discussão,

Os objetivos propostos são: Objetivo geral verificar se ocorreu mudanças com o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no âmbito municipal no período de 2012 a 2016 e os reflexos desta política nas práticas docentes realizadas nas instituições do município. Objetivos específicos: Analisar como a Diretriz Municipal vem contribuindo para a implementação das propostas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Investigar o conhecimento e a compreensão que o coletivo de profissionais tem sobre proposta pedagógica e prática docente.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das entrevistas individuais e também dos momentos de grupo para reflexão com os estudos, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora. Os riscos relacionados à participação desta pesquisa são: indisposição para responder as perguntas (cansaço físico e/ou mental, podendo também ocorrer constrangimento, estresse, desconforto).

Os benefícios relacionados aos participantes da pesquisa são: momento de reflexão que favoreça uma postura ética com seus pares, espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, troca de ideias, repensar a organização e o funcionamento do espaço escolar, com a finalidade de discutir sobre uma educação escolar pública de qualidade. Os participantes da pesquisa terão os seus direitos preservados, as informações serão sigilosas para todos (as) os (as) envolvidos (as). Vale ressaltar que o (a) participante, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, se assim, o desejar.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos que suas opiniões aparecerão, sem identificação das suas falas pessoais.

Os dados não serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação e nem a identificação da instituição: você receberá nome fictício, (que você mesmo poderá sugerir para a pesquisadora), assim como a intuição a ser pesquisada.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Sandra da Conceição Donato Ferreira

Telefones para contato: -----

Eu _____ CPF _____ declaro o que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMT que funciona Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação (Fone: (66) 3410-4153).

Rondonópolis, ___/____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

Apêndice II – Roteiro para Relato de vida comunicativo em profundidade

Os roteiros pensados foram elaborados a partir de sua trajetória de vida. Este que segue foi elaborado para a Secretária de Educação.

1) TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Fale sobre sua Infância

Fale sobre o seu percurso escolar (Ingresso na Escola)

Ingresso na carreira docente.

Experiência na área da educação.

Comente sobre o seu cotidiano

Comente um pouco sobre a Educação Escolar pública no Brasil

A Educação pública de Sinop-MT.

2) TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL

Fale sobre o seu ingresso na SME.

O que mudou na sua vida depois que assumiu a Secretaria de Educação de Sinop-MT.

Qual era a sua proposta de trabalho ao ingressar na SME. (Quais metas?)

Quais os principais desafios encontrados.

Quais características define você como uma boa Secretaria de Educação do município?

Qual a relevância de seu trabalho para a Educação?

3) PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E FINANCEIRO

Como a administração anterior deixou a Secretaria de Educação (tinha planejamento) e como está hoje.

Você tem autonomia para trabalhar, como a administração vê sua tomada de decisão.

Você acredita que a Secretaria de Educação tem autonomia sobre os seus recursos

Qual é o projeto político pedagógico que está sendo pensado pela sua gestão.

Qual mudança se pretende ou foi pensada para o currículo escolar.

Qual é a porcentagem do orçamento municipal que está sendo destinada a Educação Infantil?

Quais as orientações para que os gestores façam o gerenciamento da verba institucional.

Em que tem investido na Educação Infantil desde o início do seu mandato, quais são as prioridades?

Comentar sobre o planejamento anual para a Educação Infantil (administrativo, pedagógico, recursos humanos, etc).

Falar de como está pensada a política de formação para Educação Infantil de forma global, professores, gestores, TDIS, merendeiras.

Quais os programas de formação que já foram concretizados desde o início do seu mandato.

Como apoia os gestores?

4) CONCEPÇÕES

O que você compreende por Proposta Pedagógica?

O que você compreende por DCNEI?

Como você compreende o currículo?

5) AVALIAÇÃO

Como tem feito para acompanhar o desempenho da SME?

Explicar como acompanha o desempenho das instituições.

Como você avalia a sua equipe pedagógica da SME?

Como você avalia sua equipe de gestores da Educação infantil?

Como você avalia os professores da Educação infantil?

6) AÇÕES

Quais ações desenvolvidas no seu mandato influenciam diretamente na qualidade de ensino oferecido às crianças?

Você acredita que uma política Nacional influencia na prática docente dos professores?

Qual a política municipal de fortalecimento para garantir trabalho docente referente à DCNEI e ao PPP municipal?

Como você vê o cotidiano das instituições os professores conseguem perceber mudança com a implementação do PPP? Como era antes? Como está agora?

Você acha que a DCNEI se consolidou na prática? Porque?

Qual a sua sugestão para que a mesma tenha avanços?

Enquanto Secretária de Educação como você participa das discussões das propostas pedagógicas das instituições?

Levantar sugestões de melhoria para participação de todos os envolvidos no contexto escolar, incluindo as crianças, para fazer com que realmente a Proposta Pedagógica (PPP) do município seja efetivada na prática e que não seja algo meramente burocrático?

Quais são seus planos para os próximos seis meses de mandato, o que considera prioritário?

Este foi o roteiro elaborado para o relato de vida comunicativo, a seguir vamos ver como se deu os grupos de discussão.

Gostaria de ressaltar que com o grupo de discussão todos participaram como investigadores, por meio da interação e da comunicação, sempre buscando o consenso, sobre o objetivo.