

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

FÁTIMA BERNADETE DE ALMEIDA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM ESTUDO NA ESCOLA ELISA
AMARAL**

JUIZ DE FORA

2014

FÁTIMA BERNADETE DE ALMEIDA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA:
UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL ELISA AMARAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos.

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

FÁTIMA BERNADETE DE ALMEIDA

A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL ELISA AMARAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/ UFJF, aprovada em 23/12/14.

Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Graciele Fernandes Ferreira Mattos
Membro da banca

Prof.^a Dr.^a Núbia Aparecida Schaper Santos
Membro da banca

Juiz de Fora, 23 de dezembro de 2014

Dedico este trabalho aos meus pais, Geraldo e Aparecida, que me ensinaram a lutar, a ser justa, humana e honesta. Dedico, ainda, aos meus irmãos José Maria, Vander, Joel, João Paulo, Marília, Brígida e Sara, e aos meus sobrinhos tão amados, Miguel, Guilherme, Laura e Júlia. Todos vocês são meu refúgio e exemplo a ser seguido, alicerce, partilha, acolhida e porto seguro. A vocês agradeço, porque souberam compreender os muitos momentos de ausência destinados aos estudos e à conclusão do mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ilumina, abençoa e fortalece todos os dias para que eu nunca desista.

Aos pais, colegas professores e funcionários da *Escola Municipal Elpídio Corrêa Farias*, que contribuíram para que eu viesse a exercer o cargo de gestora. Afinal, desempenhar essa função me possibilitou o ingresso no mestrado.

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por possibilitar meu ingresso neste Mestrado.

Aos colegas gestores da rede municipal de Juiz de Fora, do Mestrado Profissional turma 2012, que juntos souberam unir forças para passarmos pelas inúmeras dificuldades encontradas na realização deste curso.

À amiga Maura, que quando eu pensei em desistir para priorizar as demandas da Escola, encorajou-me a persistir no caminho.

Às amigas Raquel Lusardo e Úrsula, obrigada pelas sugestões e auxílio em momentos tão difíceis.

À Lúcia Elena da Silva, serei eternamente grata a você sem o seu conhecimento, generosidade e partilha, não seria possível fazer a historicização dessa pesquisa.

À Prof^a. Dr^a Ilka Schapper Santos, que aceitou orientar este trabalho. Obrigada por sua disponibilidade e pelas ricas contribuições.

À Prof^a. Dr.^a Andrea Borges de Medeiros, que aceitou compor a banca de qualificação, além de ter dado relevantes sugestões para a construção deste trabalho. Além disso, contagia-nos com seu encantamento e paixão pela escola. No brilho de seu olhar, sobre o “chão da escola”, incentiva-nos a nunca desistir, por mais árduo que seja nosso ofício enquanto educadores.

À Prof^a. Dr.^a Graciele e Prof^a. Dr.^a Núbia, as intervenções feitas por ambas foram fundamentais para ampliar meus horizontes e a feitura dessa pesquisa.

Aos tutores Ana Paula, Amanda e Vitor Figueiredo, peço licença para me referir a vocês como professores... sem o auxílio, carinho, disponibilidade e intervenções tão pontuais, eu não teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus sobrinhos Miguel e Guilherme, que me ensinaram a compreender o significado de brincar.

Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos que saber construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação de infância, um quotidiano onde a prática de escutar o outro é sustentada, onde escutar as crianças não é um processo selectivo que nos interessa ouvir... mas antes um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético (FORMOSINHO e LINO, 2009).

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “A implementação da proposta curricular de Educação Infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Municipal Elisa Amaral” foi desenvolvido no Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do CAED/UFJF, para obtenção do título de mestre. Teve como objetivo analisar quais as dificuldades do processo de implementação das orientações curriculares para a Educação Infantil advindas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora na Escola Municipal Elisa Amaral. No trabalho foi descrito o caso específico da escola analisada, relacionando esta realidade com as proposições dos documentos oficiais para o currículo da Educação Infantil. A realização deste texto foi fundamentada nas pesquisas de Kramer (2001) e Micarello (2007) acerca dos pressupostos para a construção do currículo. Além disso, foram utilizadas os trabalhos de Kishimoto (2007) no que diz respeito ao brincar na Educação Infantil, que é considerado atividade essencial ao desenvolvimento da criança e também é uma das formas dela participar da cultura conforme as linhas de pensamento do aporte teórico de Vygotsky (ARAÚJO, 2010; SCHAPPER, 2010). Os estudos sobre o trabalho com projetos pedagógicos foram analisados com base em Barbosa e Horn (2008), que indicam que essa prática pedagógica é uma ação intencional e deve ser planejada coletivamente. Ambos os pressupostos do brincar e dos projetos pedagógicos são indicados no documento curricular oficial da Secretaria de Educação. Além desses autores foram analisados os textos oficiais curriculares do sistema municipal de ensino. Destaca-se no trabalho o desenvolvimento de um Plano de Ação Educacional que compreende a produção de orientações para a implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede Municipal de Juiz de Fora na Escola Municipal Elisa Amaral. Tais orientações se pautaram em quatro ações básicas: apresentação dessa pesquisa à Secretaria de Educação de Juiz de Fora; reuniões pedagógicas simultâneas com outras escolas a fim de discutirem o currículo da rede municipal; formação continuada em contexto, utilizando parte do tempo das reuniões pedagógicas para analisarem a prática escolar à luz dos pressupostos curriculares; (re)apresentação da Proposta Curricular da escola, para que os professores tenham melhores condições de analisá-la e a incorporarem em sua prática cotidiana.

Palavras chave: Educação Infantil, Currículo, Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

The present work, entitled “The implementation of a curricular proposal in the childhood education of the Municipal School System in Juiz de Fora: a study in Elisa Amaral Municipal School”, has been developed during the Professional Master’s Degree in Management and Evaluation of the Public Education offered by the Center of Public Policies and Assessment in Education (CAEd), part of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) in Brazil, in order to get the master’s degree. This study aims at analyzing difficulties of the implementation process of the Childhood Education curricular guidelines that have come from Juiz de Fora Education Ministry to be applied to Elisa Amaral Municipal School. This paper has described the specific case of the school mentioned above, relating this reality to the proposals of the official documents to the Childhood Education Curriculum of Juiz de Fora Education Ministry. This research paper was based on Kramer (2001) and Micarello (2007) about the arguments to build the curriculum. Besides that, other researches based on Kishimoto (2007) have been done with regard to the playing in the childhood education, which is considered an essential activity to the development of a child and it is also one of the ways a child can participate in the culture according to the lines of thought of the theoretical contribution of Vygotsky (Araújo 2010 and Schapper, 2010). The studies regarding the work definition with pedagogical projects have been analyzed according to and Barbosa e Horn (2008), who show that this pedagogical practice is an intentional action collectively planned. Both presuppositions of playing and pedagogical projects are indicated by the Education Ministry official curriculum. In addition to these authors, the official curriculum texts have been analyzed. This work points the development of an Educational Action Plan which comprises the guidance production to implement the Childhood Education Curriculum Proposal in the Municipal School System in Juiz de Fora at Elisa Amaral Municipal School. Such guidelines have been based on three basic actions: Simultaneous pedagogical meetings with other schools in order to discuss the municipal education system curriculum; Continuing education in context, using a part of the time of the pedagogical meetings to analyze the school practice concerning the curricular proposals; (Re)presentation of the school curricular proposal, so that the teachers will have better conditions to analyze it and to incorporate it as well as its day-to-day practice.

Keywords: Childhood Education. Curriculum. Pedagogical Proposal.

LISTA DE ABREVIATURAS

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PC/10	Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana
PC/11	Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – A Prática na Educação Infantil: Diálogos no Cotidiano
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Programa Nossa Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFF	Universidade Federal Fluminense

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Profissionais da Escola Municipal Elisa Amaral	42
QUADRO 2	Ações e órgãos executores de ações educacionais no que se refere à implementação da Proposta Curricular da educação infantil para a rede municipal de Juiz de Fora	98
QUADRO 3	Encontros entre as escolas municipais de Juiz de Fora	102
QUADRO 4	Formação de professores em contexto	104
QUADRO 5	Outras proposições objetivando discutir o “Currículo em Ação”	107
QUADRO 6	Trabalhando com a pedagogia de projetos	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A PROPOSTA CURRICULAR: DA ORGANIZAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO... 21	
1.1 As discussões para a elaboração da proposta curricular da educação infantil para a rede municipal de Juiz de Fora.....	22
1.2 Um entendimento acerca da proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora	32
1.3 Descrevendo a Escola Municipal Elisa Amaral	41
2. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA, NA ESCOLA MUNICIPAL ELISA AMARAL	44
2.1 Uma abordagem sobre a definição de currículo no contexto da educação infantil.....	45
2.2 O ensino e o trabalho com projetos pedagógicos	50
2.3 Uma reflexão sobre o significado do brincar	61
2.4 Análise dos fatores que dificultam a implementação do currículo	69
2.4.1 Rotatividade dos docentes	76
2.4.2 Trabalho com a Pedagogia de Projetos	78
2.4.3 A escola dispor de apenas um coordenador pedagógico	90
3. PLANO DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ELISA AMARAL A PARTIR DOS FUNDAMENTOS APRESENTADOS	97
3.1 Exposição oral da pesquisa realizada na Secretaria de Educação.....	99
3.2 Reuniões pedagógicas simultâneas	100
3.3 Formação continuada em contexto e a (re)apresentação da proposta curricular	102
3.4 Relação entre a proposta curricular da educação infantil para a rede municipal de Juiz de Fora ao Projeto Político Pedagógico da Escola Elisa Amaral.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	119

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a expansão da educação infantil tem ocorrido de forma significativa no Brasil em decorrência de processos como a intensificação da urbanização, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e, ainda, as mudanças na estrutura e na organização das famílias.

Neste contexto, há mais de dezessete anos na educação infantil, dos quais atuei por onze como professora e, nos últimos seis anos, como gestora de uma instituição de ensino que pertence à rede municipal de Juiz de Fora, a qual atende a crianças pequenas, tenho tido a oportunidade de acompanhar muitos dos avanços e das dificuldades dessa etapa de escolarização, no que diz respeito a sua ampliação e também a oferta de um atendimento de qualidade.

Dessa forma, ao iniciar meu segundo mandato como gestora dessa escola, e tendo sempre o compromisso com minha formação continuada, no mês de julho de 2012, através da Secretaria de Educação de Juiz de Fora que nos ofereceu o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Escolar em parceria com a UFJF, pude ingressar no Programa de Pós-Graduação por meio de um processo seletivo.

Considero que estou no rol dos educadores que anseiam por uma educação mais qualitativa, justa e emancipatória. Por essa razão, muitas são as questões que nos incomodam e nos inquietam, as quais perpassam nossa prática pedagógica e nossa formação como pesquisadores todos os dias.

Assim, quando a rede municipal de Juiz de Fora, no final de 2012, entregou para suas escolas as propostas curriculares para os diversos campos do conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, entre outros, que compõem o currículo do ensino fundamental, também foi entregue para a Educação Infantil uma proposta curricular. Compreendo, como gestora, que transpor para o cotidiano essas orientações presentes na proposta curricular, juntamente com os profissionais da escola, não seria uma tarefa simples. Por isso, propus, neste trabalho de pesquisa, investigar as causas que podem dificultar sua implementação.

Ao refletir sobre meu interesse em pesquisar o Currículo de Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora, acredito ser importante lembrar minha infância, uma vez que foi naquela época tão peculiar em que eu apreendi, desde muito cedo, com meu pai – que também foi professor de turmas multisseriadas na zona rural do

município de Santos Dumont –, o valor do ensino e dos educandos. Apesar do cansaço de meu pai após andar mais de 4 horas diárias de cavalo (ou ainda mais tempo à pé) para mediar a construção do conhecimento de seus alunos, sua paixão e seu comprometimento em lecionar falavam mais alto. Ele tinha realmente a crença de que a educação sistematizada poderia romper barreiras na vida de seus alunos.

Sustentada pela certeza de que as palavras possuem a magia de convencer, mas que o exemplo arrasta multidões, espelhando-me em meu pai, decidi que eu queria ser professora. Assim, conclui o curso normal no Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, em 1993.

Em 1997, tive a oportunidade de trabalhar com uma turma de Educação Infantil em minha terra natal, em Dores do Paraibuna, distrito de Santos Dumont. O trabalho empreendido com aquela turma forneceu pistas que fortaleceram ainda mais a minha vontade de continuar sendo professora.

Em 2000, ingressei na Universidade Federal de Juiz de Fora, no curso de Pedagogia, buscando a formação contínua. No ano de 1998 e em 2005, prestei concurso público para a Prefeitura de Juiz de Fora. Foi por meio desses dois concursos que passei a integrar o quadro de professores efetivos da referida rede.

Levei em consideração, ao escolher este tema, minha trajetória profissional, meu grande interesse pela infância e, sobretudo, pela criança como um ser brincante e dotado de direitos, cuja voz precisa ser ecoada e ouvida. Considero, ainda, o papel que o currículo pode exercer no desafio de ensinar a crianças, uma vez que, conforme acreditamos, o currículo da educação infantil de Juiz de Fora corrobora nossa concepção acerca do brincar, de criança e de infância. Por isso, decidi focar a temática do currículo e sua implementação na Escola Elisa Amaral.

O reconhecimento acerca da importância da educação infantil no Brasil se confirmou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), ao considerar esse nível de escolarização como sendo a primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. O documento marca, ainda, a complementariedade que o trabalho da família deve ter com os estabelecimentos de Educação Infantil, além de determinar a responsabilidade dos municípios com essa etapa de ensino (BRASIL, 1996).

Nesta mesma perspectiva, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) apontam que esse segmento de ensino começa a ser valorizado pela sociedade enquanto espaço de aprendizagem e de desenvolvimento

da criança. Assim, o trabalho com a criança pequena requer ações de cuidar que são indissociáveis do educar.

Na cidade de Juiz de Fora, a proposição a respeito das necessidades de elaboração de um documento que orientasse o trabalho desenvolvido na educação infantil surgiu a partir das reflexões e dos debates dos profissionais que participavam de grupos de estudo promovidos pela Secretaria de Educação (SE) do município, em 1996. No decorrer dos anos, o debate sobre a elaboração da proposta curricular foi sendo ampliado por esse grupo, que surgiu com o objetivo de fazer uma análise do documento preliminar construído em 1996, intitulado *Programa de Educação Infantil* (SE/JF, 1996).

A construção de um Programa de Educação Infantil (1996) pela Secretaria de Educação vem da preocupação do órgão e dos professores que atuavam nas turmas de pré-escola, com o objetivo de estabelecer parâmetros mínimos de conteúdos a serem desenvolvidos pelas instituições. O documento foi elaborado a partir da coleta de dados feita pelas supervisoras educacionais que orientavam o trabalho das escolas municipais de educação infantil de Juiz de Fora. Os dados levantados entre os anos de 1994 a 1996, pelas supervisoras educacionais, continham os conteúdos trabalhados pelas professoras que atuavam nas turmas de pré-escola.

As supervisoras educacionais, após fazerem o levantamento dos conteúdos trabalhados, enviavam-os à Secretaria de Educação, onde eram elencados, reestruturados e fundamentados teoricamente por docentes que atuavam na SE e que pertenciam a diversas áreas de conhecimento, tais como Educação Artística, Português, Matemática, Educação Física, Estudos Sociais, Ciências e Música.

Naquele período, de 1994 a 1996, a Secretaria de Educação ainda não tinha criado o departamento voltado para a educação infantil, que só foi instituído em 2009. Assim, por muitos anos, essa etapa da educação básica ficou a cargo de uma equipe denominada Serviço de Educação Infantil.

Em 1996, o Serviço de Educação Infantil passou a ter uma profissional responsável pela coordenação dos trabalhos da equipe dentro da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Ao assumir o cargo, a referida profissional fez uma releitura do documento do *Programa de Educação Infantil* com sua equipe e teve a iniciativa de propor a criação, em 1996, de um grupo de estudos voltado para os

profissionais que trabalhavam com a educação infantil, como diretores, coordenadores pedagógicos, docentes e profissionais da Secretaria de Educação.

O grupo de estudos tinha como objetivo fazer uma análise do documento preliminar *Programa de Educação Infantil* à luz das novas legislações, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999). Havia também o propósito de discutir questões relacionadas à educação infantil, tais como *currículo, concepção de infância, concepção de criança, avaliação*, e outros temas relevantes.

De 2002 a 2005, devido a mudanças na administração municipal, o grupo de estudos foi interrompido. Ocorreram, também, modificações no quadro de profissionais que trabalhavam na Secretaria de Educação e, conseqüentemente, alteração dos profissionais responsáveis pela educação infantil. Devido a outras formas de organização do trabalho, foram perdidos todos os registros feitos pelo grupo de estudos até 2002. De acordo com a ex-chefe do departamento de educação infantil, foi constatado, posteriormente, que a perda dos registros ocorreu devido a erros e falhas em procedimentos internos.

Em 2010, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora promoveu dois seminários que tinham como objetivo construir a proposta curricular, não só para a educação infantil, mas também para todas as áreas de conhecimento. As proposições feitas nestes seminários sobre a proposta curricular de educação infantil eram levadas para as escolas através de seus representantes: professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares.

Ao chegar à escola, por meio de seus representantes, as orientações curriculares que estavam sendo construídas nos seminários eram apreciadas e sofriam acréscimos e supressões pelos demais profissionais que não estavam presentes nos seminários. Após esse movimento, as escolas retornavam com o documento para a Secretaria de Educação através de protocolo ou via *e-mail*.

O trabalho empreendido nesses seminários culminou na elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede Municipal de ensino, traduzida no documento intitulado *Educação infantil: a construção coletiva da prática cotidiana* (SEJF, 2010).

Devido a essas questões, a trajetória da educação infantil no município de Juiz de Fora, nos últimos anos, passou por significativas transformações. No entanto, não se sabe ainda quais são as dificuldades enfrentadas pelas escolas que

atendem a essa etapa de ensino para colocarem as orientações curriculares em prática. Esse é o problema que norteará o desenvolvimento desta pesquisa.

Para tanto, será feito um estudo na Escola Municipal Elisa Amaral¹, que atende a crianças situadas na faixa etária de 4 a 6 anos de idade. Além da educação infantil, a instituição também atende ao 1º ano do ensino fundamental. A intenção é analisar como a implementação da Proposta Curricular da educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora vem sendo conduzida nesta escola. Dessa forma, poderemos propor ações que visem a melhorar o processo de implementação das orientações contidas nos documentos curriculares.

Para selecionarmos a escola, foi levada em consideração a atuação da gestão escolar, uma vez que a equipe participou dos seminários promovidos pela rede municipal de Juiz de Fora que resultaram na elaboração da proposta curricular.

O recorte temporal será entre os anos de 2013 e 2014, o que se justifica pelo fato de terem sido os dois primeiros anos de implementação da proposta curricular nas escolas de educação infantil, após o encaminhamento da proposta às unidades, em 2012.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, de abordagem qualitativa, foram utilizadas a pesquisa documental, uma conversa informal e entrevistas semiestruturadas.

Os documentos pesquisados foram de grande importância, porque antecederam a Proposta Curricular da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora (SEJF, 2010). Assim, estudamos, inicialmente, o *Programa de Educação Infantil* (SEJF, 1996), que consistiu no primeiro texto curricular, o qual contém uma lista de conteúdos a serem trabalhados. Outro documento foi *A Escola com Compromisso Social* (SEJF, 2005), que apresenta as diretrizes educacionais para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora, editado como documento Introdutório, em dezembro de 2005. O objetivo desse documento era o de apresentar os princípios fundamentais sobre os quais as instituições de ensino municipais, em seus diferentes contextos, deveriam construir os seus Projetos Políticos Pedagógicos, com o foco em uma base comum para a educação do município.

¹ Para preservar a identidade da escola pesquisada, a instituição foi designada como: Escola Municipal Elisa Amaral, trata-se de um nome fictício.

Esse documento, de forma sucinta, em aproximadamente duas laudas e meia, faz referência à educação infantil, considerando a existência de várias infâncias e da criança como um sujeito dotado de direitos. Também foram analisadas as *Linhas Orientadoras para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora*, elaboradas em outubro de 2008, as quais compõem o 4º volume das Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora. Esse documento foi elaborado a partir das discussões e dos debates promovidos nos grupos de estudo, com base nas observações feitas no cotidiano das escolas, e construído de forma dialogada entre docentes, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, membros da Secretaria de Educação, pesquisadores, e até crianças. Fizemos, ainda, um estudo do Projeto Político Pedagógico da escola analisada, o que possibilitou o conhecimento da proposta pedagógica desenvolvida pelo estabelecimento de ensino.

A conversa informal, ocorrida com a ex-chefe de Departamento da Educação infantil, foi de fundamental importância para um melhor entendimento do grupo de estudos e para a elaboração de todos os documentos citados, como também da proposta curricular vigente. A relevância da conversa está, principalmente, na experiência da profissional na educação municipal, uma vez que esteve por vinte e dois anos trabalhando na Secretaria de Educação e vivenciou todas as fases de construção dos documentos normativos locais voltados para a educação infantil.

As entrevistas foram realizadas com a gestora e com a coordenadora pedagógica da escola. Ambas foram escolhidas por desempenharem os papéis de liderança dentro da instituição e, também, por terem participado dos seminários promovidos pela Secretaria de Educação, que culminou com a elaboração do documento curricular para a educação infantil.

Outro ator imprescindível em nossa pesquisa foi o docente, pelo fato de interagir diretamente com os alunos e pelo papel imperativo que denota frente ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, foram entrevistados três professores, dois deles que participaram dos seminários, sendo que um participou do eixo das discussões da educação infantil e o outro do eixo da disciplina de Educação Física.

A escolha de entrevistar dois professores que participaram dos seminários e um que não participou tem o propósito de compreendermos o conhecimento desses docentes sobre a proposta curricular, bem como se, há uma diferença do trabalho

empreendido por eles na prática pedagógica no que tange à implementação da proposta.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas leituras que contemplam o tema estudado e que serviram como aporte teórico para a análise dos dados encontrados. Dentre os autores, citamos Amaral (2007) e Micarello (2007) – cujas considerações contribuíram para um entendimento acerca da definição de currículo –, Barbosa e Horn (2008) – que forneceram uma rica compreensão sobre o trabalho com a pedagogia de projetos –, Araújo (2010), Kramer (2001), Kishimoto (2007) e Schapper (2010) –, que, com suas construções, possibilitaram uma análise sobre o significado do brincar – e, por último, Oliveira (2010) – que além das reflexões sobre o brincar, também subsidiou uma análise sobre a formação de professores.

Todas as análises que compõem esta dissertação estão dispostas em três capítulos. O primeiro apresenta a trajetória da construção da Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora para a educação infantil. Esse capítulo inicial também faz uma descrição das orientações contidas na referida proposta, além de uma apresentação que busca caracterizar a Escola Elisa Amaral.

No segundo capítulo, são analisados os principais problemas identificados na implementação da proposta curricular na instituição pesquisada, à luz do referencial teórico. Nas entrevistas feitas com o diretor escolar, com o coordenador pedagógico e com os três docentes, muitos problemas foram elencados, os quais dificultam a implementação da proposta curricular. Os principais são (i) a rotatividade dos docentes, (ii) resistência por parte dos professores quanto ao trabalho com a *Pedagogia de Projetos*; (iii) o fato de a escola dispor de apenas um coordenador pedagógico, (iv) falta de compreensão por parte dos docentes quanto ao brincar como parte do aprendizado, entre outros.

No que tange à *rotatividade dos docentes*, a cada ano são enviados pela Secretaria de Educação novos professores contratados para a escola e, na verdade, alguns desconhecem a proposta. Isso se configura porque ainda não fizeram uma leitura do referido texto. Outro problema recorrente na fala dos entrevistados diz respeito ao trabalho com a *Pedagogia de Projetos*, que consiste em uma das principais metodologias indicadas pela Proposta Curricular. Através das entrevistas, foi possível constatar a existência de resistência e de divergências quanto à concepção de trabalho dos docentes. Também ficou evidente nas entrevistas que

um dos problemas está relacionado ao fato de a escola dispor de *apenas um coordenador pedagógico*, o qual cumpre uma carga horária semanal de quatorze horas e quarenta minutos. Com essa carga horária, o profissional atende na escola duas vezes por semana no turno da manhã, e duas vezes no turno da tarde. Essa jornada de trabalho foi instituída pela Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que destina 2/3 da carga horária dos profissionais do magistério para o desempenho das atividades de interação com os educandos, e 1/3 para atividades extraclasse, planejamento de atividades etc., que pode ser cumprida fora da escola. A partir de 31 de janeiro de 2014, com base na referida Lei, a Secretaria de Educação formalizou o cumprimento desta jornada, que abarca também o cargo de coordenação pedagógica, que teve uma redução semanal em seu horário de trabalho dentro da instituição escolar. Essa mudança na carga horária do coordenador tem causado transtornos à escola, sobretudo devido à falta de tempo para o acompanhamento do trabalho do professor e do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Por fim, os entrevistados apontam também como problema a falta de compreensão acerca do *brincar*, que é considerado ponto central não só na proposta curricular, mas também no trabalho com as crianças pequenas. Entretanto, apesar de todo o suporte e investimentos feito pela escola na aquisição de brinquedos, fantasias, fantoches e materiais pedagógicos, ainda há resistência por parte de alguns professores, que não compreendem o brincar como uma forma privilegiada de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Isso mostra um desconhecimento dos documentos oficiais que promulgam a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil. Um exemplo é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o qual considera o “[...] brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 22). Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas em 2009, no seu art. 9º, afirma que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores das experiências ofertadas às crianças nas práticas curriculares das instituições que as atendem (BRASIL, DCNEI, 2009).

No terceiro capítulo, será apresentado o Plano de Ação Educacional, que tem por objetivo propor ações de intervenção que auxiliarão a Escola Municipal Elisa

Amaral na implementação da Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora para a educação infantil.

1 A PROPOSTA CURRICULAR: DA ORGANIZAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

O presente trabalho investiga a implementação da Proposta Curricular para a educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora. Para isso, foi escolhida uma unidade que atende a essa etapa de ensino, situada na região oeste de Juiz de Fora. O propósito desta pesquisa é responder às seguintes perguntas: como está sendo feita a implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil na rede municipal, mais especificamente na Escola Municipal Elisa Amaral? Quais as dificuldades enfrentadas pela instituição e pelos profissionais que nela atuam para colocar em prática as orientações contidas no documento? Como está sendo feita a apresentação e o estudo do currículo na Escola Elisa Amaral? Como os profissionais que atuam neste estabelecimento de ensino acolheram a proposta curricular?

Frente a essas considerações, o objetivo deste capítulo é descrever a trajetória percorrida pela educação infantil na Rede Municipal de Ensino até a construção da Proposta Curricular, bem como sua implementação na escola municipal Elisa Amaral. Portanto, este estudo de caso tem a intenção de entender quais esforços estão sendo feitos na escola pesquisada com o intuito de implementar essa política pública.

No âmbito educacional, é comum verificarmos que muitas políticas públicas propostas e encaminhadas às escolas nem sempre são acompanhadas e monitoradas em sua implementação, i.e., não há uma preocupação dos sistemas e dos órgãos de ensino quanto ao auxílio nessa questão.

Analisar o caso em questão se fundamenta em compreendermos se houve mudanças na prática pedagógica dos professores da Escola Elisa Amaral após receberem o documento curricular e, ainda, o papel da equipe gestora neste processo de implementação, pois cabe ao gestor fazer a mediação entre as reformas educacionais e sua concretização no chão da escola.

No município de Juiz de Fora, a construção da proposta curricular para todos os campos dos saberes ocorreu de forma dialogada, contando com a colaboração e a participação de diversos atores como especialistas, inclusive professores universitários, membros da Secretária de Educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Entretanto, conforme já pontuamos, mudanças e reformas não acontecem somente quando impressas em um

documento, mas quando ações e esforços são feitos pelos sistemas de ensino e pelas instituições escolares para efetivá-las.

Dessa forma, este capítulo se dividirá em algumas seções. Inicialmente, descreveremos o processo de elaboração e construção da proposta curricular. Logo em seguida, destacaremos a relevância do grupo de estudos de educação infantil e dos seminários promovidos pela Secretaria de Educação no ano de 2010, que foram fundamentais na construção dos documentos curriculares. Faremos, ainda, uma descrição das orientações para a prática pedagógica impressas na proposta. Por último, faremos uma apresentação da Escola Municipal Elisa Amaral com o propósito de situar o leitor no contexto desta instituição de ensino.

1.1 As discussões para a elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede Municipal de Juiz de Fora

A discussão sobre a proposta pedagógica para a educação infantil começou a se configurar na Secretaria de Educação de Juiz de Fora em 1998, a partir da publicação da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo MEC em 1998, e da publicação das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil (CNE/1999).

Neste contexto, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por iniciativa da chefia de serviços da educação infantil, passou a promover, em 1996, o encontro de um grupo de estudos sobre essa etapa de ensino. O propósito era fazer uma análise do documento curricular municipal referente à educação infantil até então vigente. Esse documento, denominado *Programa de Educação Infantil*, foi elaborado em 1996 a partir de dados coletados entre os anos de 1994 e 1996 pelos supervisores da rede municipal que atuavam nas turmas de pré-escolar, com a participação da Coordenadoria de Estudos e Ação Pedagógica, na época, representando a Secretaria de Educação (SE/JF, 1996).

Os dados levantados pelas supervisoras educacionais durante aquele período continham os conteúdos trabalhados pelos professores que atuavam nas turmas de pré-escola. Depois de coletados, esses dados eram enviados pelas supervisoras educacionais à Secretaria de Educação.

Na Secretaria, um grupo de docentes que atuavam nas diversas áreas de conhecimento e no ensino fundamental, ministrando *Educação Artística, Português, Matemática, Estudos Sociais, Educação Física, Ciências e Música*, faziam a fundamentação teórica desses conteúdos. Dessa maneira, os professores que trabalhavam com a educação infantil não eram inseridos nas discussões teóricas. No *Programa de Educação Infantil*, os conteúdos a serem trabalhados foram elencados de forma prescritiva e estruturados por áreas afim de possibilitar uma visão mais específica de cada uma.

Lúcia Elena da Silva, ao assumir, em 1996, os serviços de educação infantil na Secretaria de Educação, propôs a criação de um grupo de estudos voltado para os profissionais que atuavam neste segmento, tais como docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e membros da SE. O objetivo era fazer uma análise que culminasse com a reescrita do documento vigente, em 1996, à luz da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 1999. Assim, teriam condições de elencar as aproximações e os distanciamentos entre o documento municipal e os ordenamentos legais recém publicados pelo MEC.

Esse grupo passou a se reunir mensalmente com membros da equipe da Secretaria de Educação. Após estudos, o currículo existente na rede foi contraposto aos documentos publicados pelo MEC. A intenção era levantar todos os pontos em que havia a necessidade de reconstrução do documento local. Os membros do grupo ainda tinham o papel de multiplicar as discussões em suas escolas, para, posteriormente, encaminharem ao grupo de estudos as discussões tecidas dentro das instituições.

O texto do *Programa de Educação Infantil* foi estruturado por área de conhecimento: Ciências, Educação Artística, Música, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Educação. No documento, há uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos em cada área. Entretanto, não há um tratamento voltado para a concepção de criança, infância, currículo e avaliação na educação infantil.

A partir do levantamento das necessidades apresentadas por cada instituição que oferecia a educação infantil na cidade, assim como da discussão de temas indicados pelas próprias escolas, foram feitos o planejamento e a promoção de

estudos para a fundamentação teórica, aliada à discussão da prática pedagógica dos profissionais que atuavam neste segmento de ensino.

Entretanto, de 2001 a 2004, em decorrência de uma nova administração municipal, houve uma interrupção no trabalho do grupo de estudos. Em virtude, também, da nova administração municipal, ocorreu alteração dos profissionais responsáveis pela educação infantil que atuavam na SE e, devido a outras formas de organização deste trabalho, foram perdidos todos os registros feitos pelo grupo de estudos até o ano de 2002. De acordo com a ex-chefe do departamento de educação infantil, foi constatado, posteriormente, que a perda dos registros aconteceu devido a erros e falhas de procedimentos internos.

Em 2005, a Secretaria de Educação, em função de outra administração municipal, retomou o grupo de estudos da educação infantil e fez a publicação de um documento de caráter introdutório, que buscava traçar as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino. Tal documento foi intitulado *Escola com Compromisso Social*.

O documento em questão foi distribuído nas instituições municipais de ensino pela Secretaria de Educação e apresentou os princípios básicos em torno dos quais as escolas deveriam construir e avaliar seus Projetos Políticos Pedagógicos. Esse documento tinha, ainda, o objetivo de representar uma base comum para a rede municipal.

No que tange à educação infantil, o texto deste documento faz referência a essa etapa de ensino, considerando a existência de várias infâncias e a criança como um sujeito dotado de direitos. O documento postula, também, alguns princípios teóricos que devem fundamentar o trabalho educacional, como por exemplo:

[...] A Educação Infantil não pode ser considerada período preparatório para o Ensino Fundamental, uma vez que as crianças fazem parte da sua sociedade, sendo produtoras de cultura e nela também produzidas (SE/JF, 2005, p. 21).

Em relação à infância, o documento *Escola com Compromisso Social* aponta a existência de várias infâncias e não apenas de uma. A afirmação se pauta na variedade de fatores sociais, culturais e econômicos gerados em cada contexto histórico em que as crianças estão inseridas. Nesta perspectiva, também assevera que o trabalho na educação infantil deve pautar-se na integração do cuidar e do

educar (SE/JF, 2005). Em relação à escrita, a mesma deve ser ensinada como uma atividade cultural e não apenas como um exercício mecânico que envolve a mera repetição de habilidades motoras. Outro apontamento feito nesta direção se refere à necessidade de se pensar na organização dos espaços e tempos nesta etapa de ensino.

Em continuidade ao trabalho já elaborado com esse documento, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora iniciou, em 2006, uma série de ações que se traduziram em grupos de estudos, palestras com pesquisadores da área, trabalhos de campo com as crianças nas escolas por meio de entrevistas e desenhos, entre outras ações. Todas essas atividades foram empreendidas com o propósito de construir, de forma conjunta e partilhada, as orientações para a fundamentação dos PPP das escolas que atendem à educação infantil na cidade. O resultado dessas ações foi que, após decorridos três anos, em outubro de 2008, houve a publicação das *Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora*. Esse texto compõe o 4º volume das *Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino*.

O referido documento contém os seguintes eixos: *Fundamentação Teórica: De que crianças e infâncias estamos falando?*, *Dimensões Pedagógicas para a Educação Infantil* e *Prática Pedagógica na Educação Infantil*. O objetivo é articular a concepção de infância dos profissionais da educação infantil com o que as crianças manifestaram ser, para elas, uma escola. A percepção da preferência infantil por um determinado tipo de escola foi obtida por meio de entrevistas e de desenhos.

No que diz respeito ao primeiro eixo *Fundamentação Teórica: de que crianças e infâncias estamos falando?*, as diretrizes educacionais instituídas pela rede reiteram os princípios contidos no documento introdutório construído em 2005, intitulado *Escola com Compromisso Social*. Nesse, a criança é compreendida como um ser completo, que não pode ser dividido, e a infância como uma construção social influenciada pelo momento histórico, psicológico, político e social.

Ainda em conformidade com o respectivo eixo, dentre as várias características apresentadas, as crianças devem ser consideradas nas Propostas Pedagógicas, nos Regimentos Escolares, nas Propostas Curriculares das instituições municipais e pelos profissionais que nelas atuam como sujeitos ativos, seres sócio-históricos-geográficos. Isso quer dizer que as crianças estão inseridas num tempo e num espaço, que são sujeitos de sua aprendizagem, sujeitos reais,

cidadãos de direitos, brincantes que estabelecem singularidades na interação com seus pares e demais sujeitos. Já a infância precisa ser vista como uma forma de conceber as crianças, uma construção social que é representada de forma diferente em cada sociedade e em cada contexto histórico (SEJF, 2008).

O segundo eixo *As Dimensões Pedagógicas para a Educação infantil*, descrito nas Diretrizes Educacionais, também ressalta o que é referendado no texto construído em 2005 em relação às práticas pedagógicas, as quais devem propiciar, além da dimensão do cuidado, a articulação entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, e ainda, conceber o cuidar e o educar como ações indissociáveis na educação infantil. Dessa forma, “[...] as dimensões pedagógicas passam a ser assumidas como uma forma de considerar o momento histórico e a geografia das crianças” (SE/JF, Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora, 2008, p. 25).

O terceiro eixo contido nas Diretrizes Educacionais da rede municipal tem como título *A Prática Pedagógica na Educação Infantil*. Tal eixo enfatiza que as ações que dizem respeito ao cuidar e ao educar são responsabilidade de todos os atores da instituição escolar, e isso independe da função que ocupam. Neste contexto, o diálogo e o brincar (entendido como um espaço de aprendizagem) são considerados como o centro da proposta. O brincar é, então, percebido como “[...] uma atividade cultural que é construída a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de criar e produzir cultura” (SEJF, 2008. p. 29).

Em 2009, a Secretaria de Educação retomou os grupos de estudo com os profissionais da educação infantil e passou a envolver também aqueles que trabalhavam em creches públicas, as quais atendem a crianças inseridas na faixa etária de zero a três anos de idade.

Antes de assumir o atendimento das creches, em 2009, Costa (2006), em sua dissertação de mestrado intitulada *O processo de transferência da administração das creches da assistência social para a educação*, informa que, até 2006, parte do atendimento da educação infantil era realizado pela assistência, i.e., pela Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), e parte pelo órgão responsável em prover essa etapa no município.

O art. 30 da LDB/96 assevera que a educação infantil compreende creches e pré-escolas. Obrigatoriamente, as creches devem fazer o atendimento de crianças

de zero a três anos de idade e as pré-escolas devem atender a crianças inseridas na faixa etária de quatro a seis anos. Assim, para cumprir esse dispositivo da Lei, a Secretaria de Educação passou a ser responsável, em 2006, pela oferta de pré-escola.

Conforme destaca Costa (2006), em 2006, a faixa etária atendida pelas creches da AMAC passou a ser de três meses a três anos e onze meses, uma vez que as crianças de quatro, cinco e seis anos foram transferidas para as escolas municipais. Vale ressaltar, ainda, que em 2006, as crianças situadas na faixa etária de seis anos – atendendo à Resolução CNE/CEB nº 3/2005, instituída em 3 de agosto de 2005 – não pertenciam mais à educação infantil e, por isso, eram matriculadas no ensino fundamental, que passou a ter nove anos de duração.

A Secretaria de Educação continuou atendendo a crianças inseridas na pré-escola. Em 2009, passou a incorporar em seus serviços as creches públicas e conveniadas que atendiam a crianças de zero a três de idade, devido a um convênio celebrado entre a Prefeitura de Juiz de Fora e o governo federal no final do ano de 2008. Até aquele ano, a Prefeitura de Juiz de Fora transferia recursos oriundos de suas receitas, principalmente as verbas provenientes do Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS) diretamente para a AMAC, instituição que responde como pessoa jurídica para custear a educação de zero a três anos. Entretanto, esse procedimento deixou de ocorrer, pois, em conformidade com uma orientação federal, os recursos destinados a financiar as creches públicas deveriam vir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e não mais da Prefeitura.

Em conformidade com o convênio celebrado no final de 2008 entre a prefeitura e o governo federal, as creches públicas de Juiz de Fora passaram a ser financiadas pelo FUNDEB. Além disso, a Secretaria de Educação, através do Departamento de Educação Infantil, passou a fazer a orientação da gestão pedagógica das creches, bem como a orientar a reestruturação dos espaços, as reformas, obras de ampliação, pinturas, aquisição de equipamentos, formação continuada dos professores e coordenadores das creches etc. Também foi implementado o cadastro escolar.

O desafio da educação infantil, naquele momento, era o de construir uma proposta pedagógica capaz de articular toda a discussão já consolidada nos documentos existentes, bem como de fortalecer a prática pedagógica nas escolas de

educação infantil, onde o atendimento é direcionado para as crianças de quatro e cinco anos de idade, e nas creches, para crianças de zero a três anos, além de envolver as creches públicas e conveniadas nessa discussão. A ideia era dar suporte para a apropriação de um discurso teórico e de uma prática pedagógica coerente com esse discurso.

A Secretaria de Educação, ao dar continuidade aos encontros do grupo de estudos da educação infantil que vinham sendo realizados com regularidade entre 1996 e 2001, e depois de 2005 a 2010, passou a trabalhar a temática *Currículo, Tempos, e Espaços na Educação Infantil*. Para subsidiar as discussões propostas, foram convidados vários pesquisadores que possuíam uma reflexão teórica e uma experiência com a prática das questões abordadas nos encontros. Houve também uma continuidade na dinâmica de escrita dos conteúdos. A construção desses textos foi ancorada nas discussões tecidas pelos grupos e encaminhada às instituições de educação infantil para professores, coordenadores pedagógicos e diretores, os quais, ao distribuírem os conteúdos, tinham a tarefa de promover um diálogo sobre o assunto com todos os profissionais do contexto escolar.

Os textos, depois de passarem pela apreciação das escolas de educação infantil, retornavam à Secretaria Municipal e, através da equipe do Departamento de educação infantil e da assessoria de um professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), que foi consultor e participou da organização e da escrita do documento preliminares, foram encaminhados para discussão no I Seminário de Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora, que ocorreu no período de 21 a 23 de junho de 2010.

O I Seminário sobre currículo da rede municipal de Juiz de Fora teve como objetivo refletir sobre a organização curricular e sua estreita relação com o ensino e a aprendizagem. A intenção era que a discussão das propostas tivessem repercussão na prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, além de estabelecer uma relação dialógica das instituições educacionais entre si e com a Secretaria de Educação. A organização do seminário previa um momento comum a todos os segmentos e um momento posterior, em que cada campo do saber seria reunido em grupos de trabalho para dar início às discussões pertinentes às suas disciplinas/áreas.

A educação infantil teve uma dinâmica diferenciada no seminário, haja vista ter aproveitado toda a trajetória já percorrida na perspectiva de construção de uma

proposta pedagógica. Enquanto as demais áreas, i.e., Português, História, Geografia, Educação Física, Artes, Ciências e Matemática iniciavam a discussão da construção do currículo, a Educação Infantil discutia a versão preliminar do que optaram por nomear de *Proposta Pedagógica*. O objetivo do seminário, então, foi consolidar as ideias que já estavam sendo construídas sobre as concepções de criança, infância e dimensões pedagógicas para a educação infantil. A ideia era apontar caminhos para a consolidação de práticas pedagógicas fundamentadas nessas concepções, que pudessem ser propostas em um documento que tinha possibilidades de oferecer maior suporte às instituições que atendem às crianças pequenas.

Esse seminário resultou na discussão do documento que recebeu o título de *Educação infantil: a construção da prática pedagógica*. Ficou decidido que todo esse trabalho fosse realizado dentro da mesma dinâmica do grupo de estudos, que consistia no envio do documento preliminar às instituições de ensino para ser submetido à apreciação e acrescido de sugestões.

O encaminhamento da Secretaria de Educação foi para que as instituições de educação infantil pudessem discutir amplamente o conteúdo do documento. A partir dos pontos discutidos no seminário, a proposta foi reelaborada, sendo complementada e discutida nos encontros do grupo de estudos.

O II Seminário, ocorrido entre 22 e 24 de novembro de 2010, teve como objetivo apresentar a proposta, que foi ampliada e aprofundada, para submetê-la à aprovação do grupo que representava a educação, o que inclui professores, coordenadoras pedagógicas, diretores e coordenadores de creches, além da equipe da educação infantil da Secretaria de Educação que compunha o Departamento de Educação Infantil. Nesse seminário, ainda foi indicada a construção de materiais, como por exemplo de cadernos temáticos, em que se discutissem práticas pedagógicas pautadas nas concepções presentes no documento.

Os temas de interesse para a construção dos cadernos temáticos também foram apresentados nessa ocasião. A partir do I Seminário, deu-se início à construção de um caderno temático que teve o propósito de ser o primeiro a dar suporte às discussões das práticas pedagógicas das instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A perspectiva era de que fosse o primeiro caderno de uma série que, posteriormente, seria construída coletivamente.

Em 2011, as dinâmicas do grupo de estudos tiveram como enfoque discussões que visavam a construção do primeiro caderno temático, cuja escrita foi organizada pela equipe do Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação. A SE contou com os registros das práticas pedagógicas que estavam sendo implementadas pelas instituições que atendiam à educação infantil ao longo daquele ano.

Buscando instrumentalizar-se de elementos que iriam compor os conteúdos do primeiro caderno temático, o grupo de estudos sobre educação infantil, em 2011, passou a abordar, durante seus encontros, temas relacionados ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, ressaltou-se a importância de a instituição escolar construir registros que pudessem retratar a memória da criança e do seu grupo. Isso porque “o registro não é apenas um patrimônio humano, mas é também formador do humano, construtor de subjetividades, construtor de nossas formas de ver o mundo” (SE/JF, 2011).

Outras temáticas trabalhadas nos encontros estavam ligadas à brincadeira, que, fundamentada nas contribuições de Vygotsky (2007), deve constituir-se como um dos princípios mais importantes da proposta curricular e da prática pedagógica das instituições de educação infantil. Além disso, foram discutidas questões relacionadas à organização do espaço e do tempo nos estabelecimentos de ensino.

Os representantes escolhidos pelas instituições de ensino, i.e., pelos docentes, coordenadores ou diretores, eram enviados aos seminários e ao grupo de estudos sobre educação infantil. Além de participarem dos debates ocorridos nos eventos, os representantes tinham a tarefa de divulgar o andamento da construção da Proposta Curricular nas reuniões pedagógicas realizadas mensalmente nas escolas. O corpo docente, juntamente com a equipe gestora da escola, eram solicitados a fazerem acréscimos, supressões e considerações na proposta que vinha sendo tecida de forma coletiva e dialogada. Após serem feitas as alterações consideradas necessárias, as escolas encaminhavam novamente a proposta, por escrito, à Secretaria de Educação.

Por parte da Secretaria de Educação, além de toda a trajetória com a participação das escolas e creches no decorrer da construção dos documentos, houve também a proposição de um grupo de estudos interno, construído pela equipe do Departamento da Educação Infantil, que fazia análise e seleção das proposições encaminhadas pelas escolas. Havia, também, um seminário entre os profissionais da

Secretaria de Educação para a discussão do currículo de todas as áreas (Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Artes e Educação Física) e para a inserção da discussão do currículo nas reuniões mensais, voltadas para os coordenadores pedagógicos que atuam no ensino fundamental e na educação infantil. O material produzido a partir dos apontamentos feitos pelas escolas e da análise do Departamento de Educação Infantil também era apresentado nas reuniões, que aconteciam uma vez por mês com o grupo de diretores e vice-diretores das escolas municipais. O mesmo exercício foi feito nas reuniões pedagógicas realizadas nas creches públicas.

Todas as reuniões que aconteciam nos encontros do grupo de estudos da educação infantil eram sintetizadas em documentos posteriormente encaminhados às creches e escolas que atendiam ao segmento de ensino, por intermédio de seus representantes. Havia um acompanhamento do envio e do retorno dos documentos pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação.

A dinâmica utilizada no grupo de estudos requeria a realização de práticas pedagógicas nas creches e nas escolas envolvendo as temáticas discutidas e a apresentação das experiências pedagógicas das instituições nos encontros do grupo. Os registros eram feitos através de fotos, gravações, desenhos dos alunos, relatos de experiências e outros que, posteriormente, eram enviados à Secretaria de Educação. Muitos registros passaram a compor as ilustrações, tanto na Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, intitulada *Educação infantil: a construção da prática cotidiana*, quanto no primeiro Caderno Temático *A prática pedagógica da educação infantil: diálogos no cotidiano*.

Em 2012, foi realizado o III Seminário de Currículo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Neste evento, a educação infantil reuniu representantes de todas as escolas, creches e instituições conveniadas com o município para a entrega oficial dos documentos construídos. A indicação da Secretaria de Educação, nesse momento, foi a de que, embora tenha sido uma construção efetivamente dialogada com as escolas, a implementação do currículo seria acompanhada pela equipe do Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação, através de visitas técnicas às escolas que compõem e representam o departamento em tela. Outra questão colocada pelos participantes foi a publicação de outros cadernos temáticos.

1.2 Um entendimento da proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora

Os dois documentos intitulados *Educação infantil: a construção coletiva da prática cotidiana* e *A prática pedagógica na educação infantil: diálogos no cotidiano*, que foram entregues pela Secretaria de Educação às escolas de educação infantil e às creches públicas no final de 2012, acrescidos das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, elaboradas em 2008, constituem um referencial para a prática pedagógica dos profissionais que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

No presente trabalho, para uma melhor organização, todas as vezes que utilizarmos a sigla PC/10 estaremos fazendo menção à Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede Municipal de Juiz de Fora, intitulada *Educação infantil: a construção coletiva da prática cotidiana*. A PC/10 é constituída pela proposta curricular a ser desenvolvida nas instituições que atendem às crianças pequenas, e traduz o trabalho requerido tanto pelas crianças quanto por seus educadores das escolas de educação infantil e membros da Secretaria de Educação. Foi tecida por diversos sujeitos por meio de um movimento dialogado entre as escolas, o grupo de estudos da educação infantil e membros do Departamento da Educação Infantil da Secretaria de Educação. A participação das crianças ocorreu através de produções como pinturas, desenhos e conversas gravadas, em que elas retratavam a forma como gostariam que fosse o trabalho desenvolvido no cotidiano das instituições.

Assim, a PC/10 teve o objetivo de “[...] contemplar os fundamentos teóricos e a organização prática que estão sendo construídos nas instituições” (SE/JF, 2010), com vistas a ampliar o fazer pedagógico direcionado às crianças e a todos os demais profissionais que realizam esse empreendimento.

O texto inscrito no documento possui um tom de diálogo, buscando seguir o mesmo movimento que marcou os encontros que viabilizaram a sua construção. No decorrer da apresentação da proposta, são feitas sugestões de trabalho, de livros e de textos. Há, ainda, registros das obras teóricas fundamentadas nas abordagens de Paulo Freire, Célestin Freinet, Henri Wallon e, sobretudo, de Lev Semenovitch Vygotsky, cujas contribuições foram eleitas para ancorar as concepções dos profissionais que trabalham com crianças pequenas, especialmente no que se refere

a temas como aprendizagem, desenvolvimento e brincar (SE/JF, 2010). Também são descritos, no documento, relatos de experiências, fragmentos de vivências registradas nos encontros do grupo de estudos da educação infantil e comentários que são colocados para servirem de reflexão para aqueles que vivenciam cotidianamente o contexto das instituições que acolhem as crianças pequenas.

A proposta curricular da Educação Infantil intitulada *A Construção Coletiva da Prática Cotidiana* (PC/10) concebe o currículo para a educação infantil como sendo todas as dimensões que envolvem o ato de educar, celebra as interações que as pessoas estabelecem em espaços formais ou não de educação. Nesse sentido, a PC/10 conceitua currículo como sendo:

[...] tudo o que acontece em uma instituição de Educação Infantil, todas as situações que ao serem vivenciadas pelas crianças e demais pessoas ali presentes, possibilitam a construção do conhecimento, proporcionando aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem e humanização (SE/JF, PC/10, p. 8).

Ainda em conformidade com a PC/10, o currículo também se traduz nas intencionalidades que perpassam o ato de educar, na organização dos espaços e do tempo, na sistematização das atividades desenvolvidas com crianças, na organização das práticas e das rotinas do cotidiano, na presença e na ausência dos saberes construídos, nas relações que se estabelecem entre as diferentes pessoas que frequentam os espaços educativos e ainda, na forma entre as ações do cuidar e do educar como também no modo de conceber as crianças e suas infâncias (SE/JF, 2010).

Diante disso, a referida proposta aponta que “[...] todo currículo porta um projeto de sociedade, um projeto de humanidade, um projeto de humanização” (SE/JF, 2010, p. 9). Assim, é permeado por ações pensadas e com intencionalidades no que concerne à educação infantil, i.e., implica ter uma compreensão acerca da criança e das infâncias.

Ao se fazer uma proposição sobre currículo, faz-se necessário uma reflexão sobre a concepção de infância, as teorias que a sustentam e a relação que perpassa essa crença aos demais elementos que constituem o trabalho com o currículo desenvolvido em uma instituição escolar. Diante dessas colocações, a concepção que alicerça a proposta curricular é fundamentada no aporte teórico sócio-histórico dos sujeitos da psicologia de Vygotsky.

No que concerne ao trabalho a ser desenvolvido na prática, a PC/10 traz algumas orientações, tais como: (i) a organização do espaço e do tempo; (ii) orientações sobre os “cantinhos” que edevm fazer parte da rotina da criança; (iii) as experiências das crianças na organização do espaço; (iv) as vivências de tempo diferenciadas dos alunos; (v) a organização das rotinas e das atividades; (vi) uma seção intitulada “Que tal nas histórias outros contos como o que abre esse item do currículo? Conhece outras histórias?”; (vi) a organização dos materiais e dos artefatos; (vii) o diálogo com os saberes historicamente produzidos e relato de experiências. A seguir, serão descritos em detalhes cada uma dessas orientações para a prática pedagógica.

A orientação referente ao título *A organização do espaço e do tempo* aponta que o espaço físico de uma escola de atendimento infantil não se restringe a sua medida métrica, considerado grande ou pequeno, mas deve ser concebido como um lugar permeado por gostos, toques, sons, palavras, luzes, cores, odores, mobiliários, equipamentos e ritmos de vida. Dentro dessa perspectiva, deve ser compreendido como um local que tem intencionalidades pedagógicas, o que está para além das salas de aula, englobando todos os ambientes da instituição. O espaço deve auxiliar no desenvolvimento e na formação das crianças quanto as suas funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (SE/JF, 2010).

Ainda em relação a essa orientação, ao se pensar no espaço, é necessário levar em consideração as preferências das crianças quanto ao brincar e ao que gostam de fazer. Seguindo esta linha de pensamento, a escola deve possibilitar a autonomia e a autoria, tanto das crianças quanto dos demais funcionários que participam das ações de educar (SE/JF, 2010).

As rotinas de trabalho devem prever atividades que poderão ser realizadas não só dentro das salas e da instituição, mas também fora desses locais. É de fundamental importância que se ofereça à criança a oportunidade de estar em contato direto com os elementos da natureza, como árvores, plantas, grama, água, terra, areia. Nesse sentido, alguns dos ambientes devem conter aspectos que compõem as paisagens terrestres em relação às suas texturas, cores e odores. Outra indicação presente nas orientações sobre a forma de se organizar os espaços aponta que as instituições de educação infantil devem abrigar parques e instrumentos adequados às crianças que as frequentam (S/JF, 2010).

Já a orientação *Cantinhos para...*, indica que estes “cantinhos” foram pensados por Freinet como uma forma de organizar o espaço das salas de educação infantil, e eles são adotados em várias partes do mundo (SE/JF, 2010). Os “cantinhos” devem ser montados/construídos de acordo com o interesse das crianças, o que possibilita, sobretudo, a circulação e a atuação delas. Assim, é possível ter o “cantinho” dos brinquedos, o “cantinho” de artes, o “cantinho” de literatura, o “cantinho” do descanso e outros mais. Os “cantinhos” podem ser fixos ou móveis (SE/JF, 2010).

O tema intitulado *Experiência das crianças na organização do espaço*, que também é uma orientação da PC/10 para a prática do trabalho na educação infantil, ressalta que as decorações, assim como as paredes e os espaços escolares, devem revelar a produção das crianças, com exposição de seus trabalhos, tais como pinturas, desenhos, produções escritas, esculturas e outros (SE/JF, 2010).

Quanto à orientação para a prática que tem como temática *Nem todos vivem os tempos da mesma forma*, a PC/10, além de retratar a concepção de algumas falas de crianças acerca do tempo, também expressa que, assim como o espaço, “[...] o tempo deve ser considerado como um elemento de aprendizagem e não deve ser percebido como uma mera estrutura que organiza os fazeres diários, as rotinas do cotidiano” (SE/JF, 2010, p. 36). Nesse sentido, o tempo deve ser compreendido além do tempo cronológico e das horas destinadas ao fazer, mas deve propiciar a emergência e o diálogo das diversas temporalidades que perpassam a experiência humana. Pensar o tempo, então, implica pertimir a autonomia e a autoria, não só das crianças pequenas, mas também dos profissionais que cuidam delas, o que representa a possibilidade de propiciar o encontro da experiência coletiva, permitindo, nessas interações, momentos de singularidades (SE/JF, 2010).

A orientação para a prática abordada na PC/10 sobre a *Organização das Rotinas e das Atividades* recomenda que as instituições de educação infantil, em seu trabalho diário, proporcione às crianças momentos diferenciados, os quais devem ser organizados de diversas formas. Desse modo, conceber as atividades inseridas em um tempo e um espaço implica organizá-las em conformidade com as necessidades das crianças, levando em consideração três aspectos: (i) a dimensão biológica, i.e., as necessidades de alimentar-se, tomar banho, repousar; (ii) as necessidades psicológicas, que estão relacionadas ao respeito à singularidade de cada criança; (iii) as necessidades sociais e históricas, compreendidas como

diferentes modos de vida e vivências culturais. Em consonância com a PC/10, *O encontro dessas três dimensões permitem um ser e estar no mundo capaz de levar à aprendizagem e ao desenvolvimento* (SE/JF, 2010, p. 38). Para tanto, faz-se de extrema importância o olhar atento do educador a esses processos, uma vez que ele é o mediador (SE/JF, 2010).

Sendo assim, a organização e as práticas das rotinas nas escolas infantis devem, sobretudo: (i) garantir ao educando o acesso ao conhecimento e aos saberes produzidos historicamente, e (ii) ser flexíveis, passíveis de mudanças ao levar em consideração as necessidades, as demandas e o ensejo das crianças. Neste contexto, cabe à instituição acolher bem, tanto às crianças quanto aos seus familiares, bem como a todos os que nela atuam, com o compromisso de educar (SE/JF, 2010).

A rotina não deve se estruturar em mera repetição, mas se configurar, principalmente, dentro de uma perspectiva inovadora, criativa e dinâmica, propiciando sempre a autoria, a participação e a autonomia da criança. Ao se pensar a organização e as práticas das rotinas, é importante o trabalho com projetos por possibilitarem a participação coletiva, a problematização, o questionamento e a busca conjunta por respostas às temáticas abordadas (SE/JF, 2010). Com vistas à proposição de melhorias no trabalho com a criança pequena, a avaliação coletiva e individual deve permear todo o processo da prática pedagógica (SE/JF, 2010).

Ainda, a PC/10, ao focar o trabalho com a contação de histórias através do tema *Que tal incluir nas histórias outros contos como o que abre esse item do currículo? Conhece outras histórias?* descreve duas histórias, uma que tem como título *Por que o cachorro foi morar com o homem?* e *Os ovos de Páscoa*, o último um conto de origem popular russa (SE/JF, PC/10, p. 42). Como meio de propiciar o contato da criança com as diversas produções literárias do Brasil, é essencial que não seja apresentada a ela somente histórias de origem europeia, tais como os contos de fadas, mas também outras construções que revelem características das narrativas, da cultura e das paisagens brasileiras, assim como de outras partes do mundo (SE/JF, 2010).

Na orientação para a prática que trata sobre *A Organização dos Materiais e dos Artefatos*, a PC/10 indica que a educação de crianças pequenas decorre de suas próprias vivências, das interações que elas estabelecem no relacionamento com seus pares e com os adultos, bem como da diversidade do ambiente e dos

materiais que são disponibilizados (SE/JF, 2010). Assim, as crianças inseridas no segmento da educação infantil se divertem e apreendem os conteúdos necessários através do contato com os diversos materiais presentes na instituição, nas salas de atividades e no mundo, mediados pelas vivências culturais. A existência de diferentes materiais favorece a aprendizagem e o desenvolvimento (SE/JF, 2010).

A PC/10 considera *material* como “[...] todo repertório de artefatos presentes na sociedade e na natureza” (SE/JF, 2010, p. 43), e sinaliza que é um instrumento imprescindível na organização da rotina. Além disso, sua escolha deve vir sempre acompanhada de uma intencionalidade pedagógica.

Para valorizar os elementos contidos na natureza e explorar o trabalho que envolve os sentidos e a percepção da diversidade de sons, formas, texturas e cheiros, é necessário oferecer outros materiais “aos pequenos”, além dos que são fabricados nas indústrias. Portanto, a PC/10 sugere o trabalho com diferentes materiais, tais como sucatas, penas de animais, caixas, pedaços de madeiras e outros, que apesar de parecerem simples, podem constituir-se em momentos ricos de aprendizado. Quanto à organização dos materiais, esses devem ser cuidados coletivamente pelas crianças e pelos profissionais (SE/JF, 2010).

A parte da PC/10 que contém a orientação *O diálogo com os saberes historicamente produzidos* sinaliza que, muitas vezes, nas propostas curriculares para a educação infantil, os saberes produzidos pela humanidade no decorrer da história são apresentados às crianças em forma de listagem fixa de conteúdos, que, apesar de importantes, mostram-se como partes reduzidas das ciências abordadas na educação básica. Isso quer dizer que os conteúdos eleitos se agrupam por temas ou se dispersam através de práticas pontuais. Assim, os saberes trabalhados a partir deste tipo de procedimento tornam-se reducionistas e estáticos, deixando de contribuir para o desenvolvimento das reais potencialidades de construção da criança nesta etapa da sua vida.

Embasada nas construções teóricas de Paulo Freire, Freinet, Wallon e Vygotsky sobre *a importância do desenvolvimento conceitual como forma de vivenciar a grande experiência humana*, o que se explica pela capacidade de atuação não apenas no plano perceptivo, mas também nas áreas conceituais, a PC/10, em concordância com as ideias dos referidos autores, indica que os estabelecimentos de ensino podem proporcionar à criança uma forma de compreensão do mundo que vai além da percepção do cotidiano experienciado,

sendo recomendável a criação de deslocamentos nos espaços e tempos diferenciados (SE/JF, 2010).

Nesse sentido, para que a proposta curricular seja trabalhada de maneira mais significativa e contextualizada, oportunizando que a criança tenha acesso, de fato, aos conhecimentos produzidos por diferentes povos em diferentes tempos e sociedades, são necessários os exercícios da pesquisa, da construção de argumentos, da escuta e da autoria (SEJF, 2010).

Diante de tais premissas, o objetivo não é o oferecimento de uma listagem de conteúdos, mas a proposição de referenciais que levem à reflexão acerca dos conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos, linguísticos, científicos, culturais e matemáticos, e que conduzam as crianças a compreenderem, a interpretar e a agir como protagonistas do contexto histórico e social no qual estão inseridas.

No item *Relato de Experiência*, a PC/10 descreve o trabalho empreendido pelas educadoras do Bercário I de uma creche que, a partir de um olhar cuidadoso e atento, perceberam o grande interesse demonstrado pelas crianças ao observarem o ventilador da sala de atividades em movimento e, por isso, ofereceram às crianças outras alternativas e possibilidades de sentirem o vento. A partir desse exemplo, é importante destacar que PC/10 orienta que o compromisso com o cuidar não se restringe à realização da higiene, do repouso e da alimentação adequados. As ações de cuidado devem perpassar todas as formas de interação com o outro (SE/JF, 2010).

Outros pontos-chave presentes na PC/10 estão relacionados ao planejamento, à avaliação e ao registro da prática pedagógica na educação infantil. Quanto ao planejamento, é primordial que se contemplem as diferentes vozes e que se leve em consideração os interesses e as demandas de todos os sujeitos envolvidos. Uma metodologia a ser adotada como um caminho capaz de dar representatividade às várias vozes se pauta nos círculos de cultura indicados por Paulo Freire, nas discussões e reflexões que resultam das aulas-passeio instituídas por Célestian Freinet, e na organização do trabalhos por projetos, i.e., na Pedagogia de Projetos (SE/JF, 2010).

As atividades a serem desenvolvidas devem surgir de uma situação problema apresentada pelas crianças (ou mesmo pelos educadores), de um acontecimento que tenha ocorrido no entorno da escola, i.e., de um questionamento individual ou coletivo. Para a PC/10, o cotidiano das instituições que trabalham com as crianças

pequenas deve “[...] permitir os diversos tipos de conhecimentos a serem vividos, novas experiências a serem partilhadas e ressignificadas [...]”, com vistas à configurar, na prática, uma proposta de currículo dialogado (SE/JF, 2010).

No berçário, as temáticas a serem trabalhadas devem derivar das observações feitas pelas educadoras, o que possibilitará que elas optem por atividades que contribuirão para o desenvolvimento dos bebês. Os assuntos a serem trabalhados com as crianças maiores devem ter como ponto de partida a curiosidade e o interesse.

Não se pode pensar em planejamento sem deixar de incluir nas atividades as produções de autoria das crianças, as quais podem ser feitas de forma individual ou em grupo através de desenhos, colagens, pinturas, confecção de objetos, modelagem, trabalho com diferentes elementos naturais etc.

Sobre o registro e a avaliação da prática pedagógica na educação infantil, a PC/10 destaca que é atribuição do coletivo da escola definir e estabelecer as formas de avaliação e de registro das atividades que são promovidas no cotidiano da instituição. Ao se avaliar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das crianças, é necessário que o educador tenha a compreensão de que esse é permeado por rupturas e descontinuidades, e que não há etapas a serem vencidas (SEJF, 2010). A avaliação, portanto, deve ser considerada como um processo investigador, contínuo e reflexivo sobre o trabalho pedagógico. Servirá não só como um parâmetro para mostrar o acompanhamento sistemático da aprendizagem da criança, mas também terá como finalidade ser um instrumento eficaz, que dará condições para (re)pensar e redirecionar as ações educativas. A avaliação deve revelar o desenvolvimento integral da criança em relação à dimensão cognitiva, linguística, psicológica, emocional, afetiva e social.

A partir dessa concepção, o registro permite o entendimento acerca do processo de constituição e formação das crianças e das interações que elas estabelecem no espaço, no tempo e nos grupos sociais.

A PC/10 pondera que a avaliação deve ser diversificada, abarcando diferentes tipos de registros, os quais podem ser feitos através de fotografias, portfólios, álbuns, desenhos, relatórios descritivos, entre outros. O registro é também uma maneira de a instituição mostrar para as famílias o processo de aprendizagem das crianças, conforme a proposta pedagógica da instituição. O documento em questão busca, por meio de uma narrativa construída em parte nos cursos de

formação, exemplificar a forma como deve se estruturar a prática curricular proposta no documento.

A narrativa construída pelos participantes inicia com uma descrição sobre as observações feitas pelas crianças após um passeio realizado no bairro em que se localiza a escola. São retratados, principalmente, os questionamentos e os interesses que surgem quando elas passam por um formigueiro, assim como por uma padaria, o que resulta em um trabalho com a pedagogia de projetos, a partir do qual são mostrados os desdobramentos possíveis para cada um dos temas propostos. Assim, emerge o interesse das crianças em conhecer e pesquisar sobre a vida das formigas, a formação das chuvas e, ainda, sobre a origem, os tipos e a fabricação de pães. Esse relato também tem o propósito de ressaltar as intencionalidades existentes na PC/10.

Para complementar e dialogar com os documentos anteriores – que são a PC/10 e as Diretrizes Educacionais para a rede municipal de Juiz de Fora, elaborados em 2008 –, foi construído, em 2011, o primeiro Caderno Temático, que representa um desejo coletivo nos seminários de 2010. A finalidade do caderno é abordar, de forma mais específica, os temas a serem tratados no cotidiano escolar.

O título escolhido pelos participantes para o novo documento foi *A prática pedagógica na educação infantil: diálogos no cotidiano*, chamado, também, de PC/11. O movimento feito na construção da PC/11 resultou dos muitos encontros, debates e reflexões realizados entre a equipe da Secretaria de Educação e os profissionais que atuam nas creches, nas escolas e nas instituições conveniadas do município. O texto do documento busca servir de guia e de reflexão para a prática pedagógica desenvolvida nas creches e nas escolas de educação infantil.

Como a PC/11 tem o caráter de complementariedade, retoma a narrativa que se inicia no desfecho da PC/10 sobre o trabalho com a pedagogia de projetos adotado por uma turma após um passeio feito no bairro onde a escola está inserida.

Além de dar continuidade à escrita dos desdobramentos do trabalho com a Pedagogia de Projetos no cotidiano das turmas dos alunos Sávio e Marta², a PC/11,

² Sávio e Marta são alunos que fazem parte de duas turmas fictícias de educação infantil, as quais a PC/10 e PC/11 fazem referência para orientar, exemplificar como deve ser conduzido o trabalho com a Pedagogia de Projetos e seus possíveis desdobramentos. Dessa forma, a PC/10 e PC/11 faz o relato dos projetos feitos nestas turmas. Portanto, trata-se de uma narrativa construída pelo grupo de estudos da educação infantil inserida nas PC/10 e PC/11.

através da temática intitulada *Em outros espaços e tempos...outros diálogos, outros registros: muitas outras coisas*, busca elencar e explicar, na prática pedagógica, o que significa trabalhar com o respeito à autonomia e à autoria das crianças. Para fundamentar os princípios contidos nessa ideia, a PC/11 se baseia nas orientações contidas nos documentos legais, tais como a LDB nº 9394/96 (SE/JF, 2011).

Dentro da referida temática, a PC/11 também indica como deve-se fundamentar o trabalho voltado para a música, a diversidade e o brincar. Ao trabalhar essas dimensões, é importante que se faça um resgate de épocas passadas, apresentando às crianças os diversos tipos de músicas e de brincadeiras criadas pela humanidade em diferentes tempos e sociedades (SE/JF, 2011).

Como o registro, a avaliação, a rotina e a organização dos espaços e do tempo estão sempre presentes no dia a dia do fazer pedagógico, essas dimensões voltam a ser tratadas na PC/11. Todas elas passam a ser fundamentadas em conformidade com os textos legais vigentes, tais como a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009. A PC/11 é, também, fundamentada pelos mesmos autores, Vygotsky e Wallon, os quais fornecem o aporte teórico da PC/10, documento norteador da prática pedagógica a ser desenvolvida nas instituições de educação infantil pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

1.3 Descrevendo a Escola Municipal Elisa Amaral

A instituição em questão é uma escola pública localizada na periferia do município de Juiz de Fora, a qual atende à educação infantil e ao 1º ano do ensino fundamental. Atualmente, a escola tem aproximadamente 237 alunos na faixa etária entre 4 e 6 anos. No 1º período da educação infantil, estão matriculadas as crianças com 4 anos, e no 2º período, as de 5 anos. Os alunos de 6 anos são atendidos em turmas de 1º ano do ensino fundamental.

A escola funciona em 2 turnos. O primeiro turno compreende o período de 7h às 11h, e o segundo turno de 13h às 17h. No total, a escola possui 10 turmas (PPP, 2014): 117 alunos estudam no turno da manhã e 120 no turno da tarde.

As crianças atendidas residem em bairros próximos à escola, e a demanda é oriunda da classe média baixa. Geralmente, pertencem a famílias de pais assalariados, autônomos e desempregados. De acordo com o PPP da escola, existe

um número significativo de alunos carentes, não somente em relação à condição financeira, mas também porque são desprovidos de cuidados e atenção. Nesse contexto, o PPP reitera a necessidade de constante mobilização da instituição em “[...] prol da melhoria da qualidade de vida dessas crianças e de suas famílias” (PPP, 2014).

A escola teve sua rede física ampliada no ano de 2011, sendo esse um desejo antigo de toda a comunidade escolar. Dessa forma, o prédio passou a ser composto por (i) 5 salas de atividades, (ii) uma biblioteca, (iii) uma sala de vídeo, (iii) um laboratório de informática, (iv) um refeitório amplo com pia e purificador de água, (v) uma cozinha equipada, com armários e balcão de serviço, (vi) dois conjuntos de três banheiros para os alunos (feminino e masculino), com 3 sanitários cada e um chuveiro (somente no banheiro feminino), (vi) uma secretaria com copiadora, computador, armários, arquivos e um balcão de atendimento ao público, (vii) uma sala de direção, (viii) uma sala de coordenação pedagógica, (ix) uma sala de professores com computador e armários, (x) um banheiro para os professores, (xi) uma área coberta e (xii) uma casinha de brinquedos na área externa.

Os recursos humanos dos quais a instituição dispõe são compostos por vinte e oito profissionais, que atuam em diferentes funções: (i) um diretor, (ii) uma coordenadora pedagógica, (iii) uma secretária escolar, (iv) dois auxiliares de serviços gerais, (v) uma executora da merenda escolar (cozinheira), (vi) uma ajudante da executora de merenda escolar e (vii) vinte e um professores, dos quais treze atuam na educação infantil e sete no ensino fundamental.

Quadro 1: Profissionais da Escola Municipal Elisa Amaral

Função	nº	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Cursando Doutorado
Diretor	1	-		1	-	-
Coordenador pedagógico	1	-	-	-	1	-
Secretário escolar	1	1	-	-	-	-
Docentes da educação infantil	13	-	3	8	1	1
Docentes do ensino fundamental	07	-	2	4	-	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados retirados do Quadro Informativo da Escola Municipal Elisa Amaral, 2014.

Através do quadro, podemos inferir que todos os profissionais que atuam na escola, exceto a secretária escolar, possuem graduação. Dos 21 docentes, 2 possuem mestrado, sendo que um deles está cursando o doutorado, e 12 possuem especialização em alguma área do conhecimento. Diante desses dados, podemos concluir que o quadro de profissionais da instituição possui uma boa formação: 13 são formados em Pedagogia, 3 em Normal Superior, 1 em Filosofia, 2 em Letras e 2 em Educação Física.

No próximo capítulo, será realizada uma análise do resultado da pesquisa de campo, a qual tem por objetivo investigar a implementação da Proposta Curricular da educação infantil na Escola Elisa Amaral. Para tanto, foram realizadas entrevistas com a direção, com a coordenação pedagógica e com três docentes. Através da metodologia utilizada, buscamos responder às seguintes perguntas: (i) como está sendo feita a implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil na rede municipal, mais especificamente na Escola Municipal Elisa Amaral?; (ii) Quais são as dificuldades enfrentadas por pela instituição pesquisada e pelos profissionais que nela atuam, com o intuito de colocar em prática as orientações contidas neste documento?; (iii) Como está sendo feita a apresentação e o estudo do currículo na Escola Elisa Amaral?; (iv) Como os profissionais que atuam no estabelecimento de ensino em questão acolheram a proposta curricular?. Os dados encontrados serão relacionados às reflexões teóricas sobre a temática abordada no presente trabalho.

2. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA, NA ESCOLA ELISA AMARAL

No primeiro capítulo, descrevemos a trajetória da educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora até a construção da proposta curricular. Também elencamos/apresentamos os principais documentos que antecederam a proposta curricular e destacamos as orientações a serem desenvolvidas nas práticas das instituições que atendem a crianças pequenas, contidas neste documento curricular.

Para análise da implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora na Escola Municipal Elisa Amaral foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas, conforme os roteiros em anexo. Através dos roteiros, foram direcionadas 14 perguntas para a diretora e a coordenadora pedagógica, e 18 perguntas para três professores que atuam nas turmas de educação infantil, sendo que um desses é o professor da disciplina Educação Física. A aplicação das entrevistas buscou captar e analisar a percepção dos atores da instituição acerca do processo de implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora, mais especificamente, na Escola Municipal Elisa Amaral.

Neste segundo capítulo, os resultados dessas entrevistas serão analisados sob uma ótica teórica, a qual dá sustentação aos resultados encontrados. Dessa forma, abordaremos a definição de currículo no contexto da educação infantil, faremos uma discussão teórica sobre o trabalho com projetos pedagógicos – por ser indicado na proposta curricular como a principal metodologia a ser desenvolvida com as crianças pequenas –, refletiremos sobre a importância do brincar como base da proposta curricular, e discutiremos os fatores apontados nas entrevistas, os quais dificultam a implementação do currículo.

No trabalho de campo, com inserção da pesquisadora no ambiente da escola, algumas questões já apareceram de antemão, tais como o brincar, o trabalho com a pedagogia de projetos, e o fato de a unidade escola dispor de apenas um coordenador pedagógico. Tais fatores serão analisados em cada uma das seções subsequentes, com o intuito de obtermos uma melhor compreensão dos aspectos que acabam se configurando em entraves à implementação da Proposta Curricular neste estabelecimento de ensino.

2.1 Uma abordagem sobre a definição de currículo no contexto da educação infantil

Nesta seção, discorreremos sobre a definição de currículo e sobre o currículo no âmbito da educação infantil. Um entendimento acerca dessas questões faz-se de extrema importância, tendo em vista que a pesquisa tem como enfoque a implementação da Proposta Curricular para a educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora, mais especificamente na Escola Municipal Elisa Amaral, entre o ano de 2013 e o primeiro semestre de 2014.

A palavra currículo tem origem no latim, *curriculum*, cujo significado é *pista de correr* ou *ato de correr*. Gama Kury (2001), no Dicionário da Língua Portuguesa, define currículo como sendo *curso, disciplinas de um curso escolar* ou *conjuntos de matérias de um curso*. Já para Amaral (2007), em seu artigo intitulado *Noções de Currículo: modalidade e níveis*, a compreensão sobre currículo no contexto escolar se traduz em um caminho a ser percorrido e cumprido pelo estudante. Vale ressaltar que esse percurso a ser feito é determinado pela escola.

Ainda conforme Amaral (2007), diferentes significados e ênfases são destinados ao currículo ao longo dos tempos. Desse modo, há autores que fazem uma abordagem de currículo como o “[...] conjunto de conhecimentos que os professores elegeram como aqueles desejáveis de serem apreendidos pelas novas gerações” (AMARAL, 2007, p.02). A autora também aponta que nos dias atuais, admite-se a concepção de que cada estudante constrói, no decorrer de sua trajetória escolar, o seu próprio currículo, o qual resulta da experiência de suas vivências pessoais e socioculturais somadas as que são promovidas pelo contexto escolar.

Já Moreira e Candau (2008, p. 86) conceituam currículo “[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos estudantes”. Assim sendo, currículo se associa ao conjunto de proposições pedagógicas empreendidas com intencionalidade educativa. Frente a essa perspectiva, fica evidente que diferentes nuances, atribuições e finalidades são atribuídas ao currículo. Entretanto, dentre os conceitos apresentados, todos se distanciam da ideia de currículo apenas como um rol de disciplinas ou como listagem de conteúdos a serem abordados em um determinado período letivo.

Nos últimos anos, o trabalho com o currículo vem sendo alvo das políticas públicas educacionais brasileiras, não só no âmbito das secretarias e órgãos de educação, mas também para os profissionais que atuam nos vários níveis de ensino, no sentido de terem um direcionamento acerca de priorizar o que ensinar, qual a finalidade de ensinar, como ensinar e para quem se destina o ensino. Vários documentos legais, a partir da década de 1990, apontam para esta direção. A LDB, instituída em 1996, fixa que o currículo deve prever uma base comum e outra diversificada, com o objetivo de resgatar e valorizar as diferenças regionais. Em 1997, foram lançados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. No campo específico da educação infantil temos, publicados em 1998, os Referenciais Curriculares (RCNEI), e no ano seguinte, foram institucionalizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diante desses pressupostos, como meio de garantir certa unidade aos currículos escolares em todo território brasileiro, o governo, através de suas representações, como o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as secretarias de educação de estados e municípios, formalizou parâmetros e diretrizes curriculares a serem seguidas pelas instituições de ensino.

Neste sentido, o MEC propõe ações como instrumentos capazes de auxiliar na melhoria da qualidade da educação básica, ancoradas no currículo da Educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Estas ações estão impressas no Programa Currículo em Movimento, criado em 2009, o qual tem por objetivo “[...] Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais” (BRASIL, 2009).

Este programa também tem o propósito de elaborar documentos que tenham a finalidade de propor uma atualização das diretrizes curriculares desde a primeira etapa da educação básica até o ensino médio. Também busca elaborar textos orientadores voltados para a organização do currículo, eferências de conteúdos, visando garantir a formação básica comum da educação em âmbito nacional – base nacional comum e base curricular comum.

No tocante à Educação Infantil, Kramer (2001, p.5), destaca que o debate sobre proposta pedagógica ou curricular ocorreu pela primeira vez no ano de 1995, em decorrência do trabalho de alguns pesquisadores que, ao atenderem à solicitação da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), órgão vinculado ao

MEC, passaram a produzir trabalhos com a finalidade de relacionar currículo e educação infantil, tendo como desafio responder à seguinte indagação: “o que é proposta pedagógica e currículo na educação infantil?”.

O MEC, ao fazer essa proposição, tinha como objetivo estabelecer um paradigma orientador do projeto de educação infantil para todo o Brasil, com vistas a implementar as diretrizes instituídas na política nacional voltadas para a Educação Infantil, em 1994. Ao empreender essas ações, o Ministério da Educação buscou promover o incentivo, a elaboração, a implementação e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares em consonância com as orientações teóricas para a educação infantil contidas nas diretrizes desta política. (BRASIL, 1996, p. 08).

O início dessas ações através da COEDI teve como ponto de partida a realização de um diagnóstico que retratasse as propostas pedagógicas curriculares em andamento nas diversas regiões do Brasil. Desse modo, Kramer (2001) nos aponta que, no final de 1994, uma equipe de trabalho tinha a tarefa de analisar textos construídos por ela e por consultoras como Tisuko Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado e Ana Maria Melo. Ao fazer um estudo acerca dos dados coletados nos textos, a equipe procurou realizar uma discussão conceitual sobre o significado de currículo e da proposta pedagógica (BRASIL, 1996). O resultado disso foi a elaboração do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia em análise” (BRASIL, 1996).

Kramer (2001) assevera que, por meio da análise desse documento, é possível dizer que existem semelhanças acerca das concepções de currículo apresentadas pelas consultoras. Para a autora, não há diferenciação entre currículo e proposta pedagógica, uma vez que, em conformidade com suas construções, esses termos se confundem. Contudo, ela acaba optando por tratá-lo como proposta pedagógica.

Ainda segundo Kramer (2001), Oliveira não discute essa diferenciação, mas o designa como currículo. Em contrapartida, outras autoras, apesar de ressaltarem similaridades entre os termos, evidenciam que existem diferenças pontuais. Kishimoto, por exemplo, sinaliza que o “[...] currículo seria algo mais específico e proposta pedagógica mais amplo” (KRAMER, 2001, p. 5). Mello, por sua vez, apresenta o termo como Proposta Psicopedagoga, e Machado propõe o termo Projeto Educacional Pedagógico (BRASIL, 1996; KRAMER, 2001).

Diante de tais considerações, pode-se dizer que definir currículo ou proposta pedagógica não é uma tarefa simples. “Currículo é uma palavra polissêmica”, permeada de significados construídos em tempos e espaços sociais diversos. Sua evolução não está condicionada a uma ordem cronológica, mas decorre de contradições de um momento histórico, podendo assumir vários significados ao mesmo tempo (BRASIL, 1996, p. 19).

Apesar das discussões empreendidas, o MEC fez a proposição de um currículo nacional para essa etapa da educação através da publicação, em 1998, dos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), voltados para as escolas que atendem à faixa etária de 0 a 5 anos de idade e aos profissionais que atuam com as crianças pequenas. Os Referenciais para a Educação Infantil se traduzem em um guia, cujas orientações buscam promover e implementar práticas educativas de qualidade, que fomentem o desenvolvimento e o exercício da cidadania das crianças que frequentam as instituições educativas (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 13).

Outro marco importante para a educação infantil diz respeito à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999. As DCNEI ressaltam a autonomia das escolas na elaboração, execução e acompanhamento da educação infantil, sem mencionarem a utilização de parâmetros ou referenciais na organização dos currículos dos estabelecimentos de ensino. Com as DCNEI, surgiu a questão do cuidar e educar como ações indissociáveis, o que deve ser pleiteado pelas escolas.

Decorridos dez anos, nosso país reafirma a relevância das DCNEI, ao promulgar, em 2009, as Novas Diretrizes para a Educação Infantil, as quais deveriam ser levadas em consideração pelos órgãos e secretarias de ensino ao elaborarem suas propostas curriculares. As DCNEI, em seu artigo 3º, definem currículo da educação infantil como:

[...] Conjuntos 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 de idade (BRASIL, 2009, p. 11).

Ao dialogarmos com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a primeira etapa da escolarização, depreendemos que elas trazem em seu bojo uma

concepção de currículo, infância e criança, e seu artigo 3º convida-nos a pensar em uma proposta educativa para a prática que, além de possibilitar à criança o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos tempos, não deve ignorar as experiências trazidas pelo aluno.

Fundamentadas também nas Novas DCNEI, Salles e Farias (2012, p. 32) definem currículo na Educação Infantil como:

[...] conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionados aos saberes e conhecimentos, intencionalmente selecionados e organizados pelos profissionais de uma Instituição de Educação Infantil para serem vivenciadas pelas crianças, na perspectiva de sua formação humana.

Para essas autoras, o currículo se constitui como um dos elementos da proposta pedagógica, devendo ser guiado pelos pressupostos que a sustentam.

Micarello (2007), em seu texto intitulado “Dimensão curricular da Educação Infantil e do 1º Ciclo”, também mostra que a definição de currículo não é tarefa simples em decorrência das várias acepções que, historicamente, têm sido designadas ao termo. Entretanto, suas construções acerca de currículo coadunam com as de Salles e Farias (2012) na medida em que se defende a ideia “[...] de currículo como processo, como uma construção coletiva dos diferentes atores envolvidos no contexto educacional, em uma dinâmica que envolve as ações dos sujeitos, que reorientam essas ações, tendo como referência os contextos em que elas se desenvolvem” (MICARELLO, 2007, p. 28).

No caso específico da 1ª etapa da educação, Micarello (2007) considera imprescindível que as metas de uma proposta pedagógica, como também as ações que serão feitas para efetivá-las precisam, necessariamente, ter como ponto de partida o modo como se concebe a infância e os objetivos a serem alcançados na educação de crianças pequenas.

Essas reflexões a partir da conceituação de currículo, bem como a síntese dos documentos legais que abordam a temática corroboram nosso entendimento de que, apesar dos órgãos e secretarias terem autonomia para a elaboração de suas propostas curriculares, como ocorreu na rede municipal de Juiz de Fora, essa autonomia também deve se expressar nas atribuições e no compromisso que cabem a cada segmento. Isso inclui não só na elaboração, mas também na implementação

que conta com a participação de todos, como secretaria, equipe gestora, docentes, outros profissionais da escola e comunidade.

Na próxima seção, discutiremos o brincar, tendo em vista que essa atividade é recomendada como principal eixo de trabalho na prática educativa das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, não só na Proposta Curricular para a Rede Municipal de Juiz de Fora, mas também nos documentos oficiais, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais reformuladas em 2009.

2.2 O ensino e o trabalho com projetos pedagógicos

Nesta seção, faremos um estudo teórico sobre o trabalho com projetos pedagógicos. Abordar essa temática é muito relevante, pois a pedagogia de projetos é eleita, na proposta curricular da rede de ensino de Juiz de Fora, como a principal metodologia a ser desenvolvida na prática pedagógica, tanto das creches como na pré-escola.

Hernández (1998), considerado um dos principais pesquisadores e propositores do trabalho com projetos pedagógicos, relata que essa atividade possibilita, primeiramente, aproximar-se da identidade dos alunos, viabilizando a construção da subjetividade. Essa forma de organizar o ensino se distancia de uma proposta paternalista, gerencial ou de cunho psicologista. Frente a essas premissas, a função da escola não se restringe apenas a trabalhar conteúdos e, tampouco, a relacionar a instrução com a aprendizagem.

A organização do ensino através de projetos, conforme enfatiza Hernández (1998), permite revisar a estrutura do currículo por disciplinas e “a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). Isso significa, na prática, a configuração de um currículo que não traduz o conhecimento de forma fragmentada, mas que leva em conta os problemas vivenciados pelos alunos, com vistas a encontrar respostas de que necessitam para suas vidas, por meio de solução de continuidade.

Ainda para o autor supracitado, outro benefício, não menos importante ao se trabalhar com projetos, diz respeito ao fato de essa metodologia de ensino considerar o que ocorre além do contexto da escola, “nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informações que caracteriza a sociedade atual”

(HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). Entendido de outra forma, seria o exercício de dialogar de modo crítico com todos esses fenômenos.

Hernández (1998), ao refletir sobre os projetos e seus significados na história da educação sistematizada, indica que a instituição escolar e suas práticas pedagógicas estão inseridas em um “sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando “se conectam” com algumas das necessidades sociais e educativas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 66). Para ele, os projetos podem ser compreendidos como um instrumento de caráter educativo, que teve repercussão em diferentes épocas deste século, principalmente a partir de 1919, quando Kilpatrick iniciou com seus alunos um trabalho que se sustentava nas idéias de Dewey, o qual postula que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática” (DEWEY *apud* HERNÁNDEZ, 1998, p. 67). A situação problemática, para ser solucionada, requer uma série de atos voluntários. Esse pensamento, fundamentado na busca pela solução de um problema, pode ser o elo entre as diversas concepções de projeto.

Hernández (1998) relata que, nos anos 20, o trabalho com projetos buscou aproximar a instituição escolar da vida cotidiana. Em 1931, Fernando Sáinez, um educador pertencente a movimentos renovadores da Espanha, passou a difundir um componente fundamental do método de projetos. A ideia era pensar em empregar na escolarização do nível fundamental o que se faz no âmbito dos negócios ou na educação superior especializada.

Outro questionamento se pautava na possibilidade de se organizar a escola seguindo um plano de tarefas similar ao que ocorre fora, “na casa, na rua e na sociedade” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67). Isso faz com que educando não faça distinção entre a vida exterior e a vida escolar, porque os projetos precisam estar próximos à vida.

Ainda para Hernández (1998), a noção de atividade se opõe a idéia de recepção passiva, o que deve ser o princípio fundante de uma nova escola ativa, que promove o contato da criança com a herança social que a circunda, propiciando o aprendizado e a participação em experiências de trabalho, assim como no dia a dia. É importante destacar que essa corrente de pensamento se difere de uma escola compartimentada que, em 1910, Dewey considerava como oprimida devido a inúmeras matérias ofertadas, as quais, em sua maioria, eram fragmentadas, descontextualizadas e ancoradas na repetição ou na autoridade do professor.

Ainda neste contexto, Hernández (1998) afirma que a primeira versão dos projetos, a qual surgiu nos anos 20, sustentava-se a partir de uma situação problema, da possibilidade de vincular a aprendizagem do mundo exterior à escola, bem como de estruturar as disciplinas por meio de alternativas que não promovessem a fragmentação. A esses elementos somam-se mais quatro condições colocadas por Dewey, em 1989, designadas como “ocupações construtivas” (DEWEY, 1989, pp. 184-185), as quais foram se consolidando na prática dos professores, retratadas como projetos.

A primeira condição diz respeito ao *interesse do aluno*. Apesar de ser fundamental considerá-lo, é primordial que se tenha clareza sobre a definição do objetivo e da atividade a ser realizada. Outra condição assevera que a atividade deve ter algum *valor intrínseco*, o que requer que sejam suprimidas as atividades secundárias, i.e., aquelas que não têm outra intenção além do prazer imediato. A terceira condição é que, durante o seu desenvolvimento, o projeto apresente *problemas que despertem nova curiosidade*, resultando na necessidade de dar continuidade ao aprendizado. A quarta e última condição aponta que, para se empreender um projeto, é indispensável contar com uma considerável *margin de tempo*.

Tendo como enfoque esses princípios, Hernández (1998, p. 68), baseado nas reflexões de Dewey (1989), afirma que “o Método de Projetos não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que fez e o transcende de um modo cumulativo”. Pode-se inferir que, desde o início de sua proposição, não há uma única forma de realizar essa atividade.

Hernández (1998) ressalta que a racionalidade tecnológica – que se alicerça no pensamento de que tudo tem uma sequência e uma resposta lógica –, que surgiu a partir da Segunda Guerra Mundial e que traz em seu bojo a necessidade de planejar os recursos para se alcançar o fim pretendido, tornou-se a ideologia dominante no Ocidente. Para o autor, que é um dos principais propositores do trabalho com projetos, esse movimento facilitou o sucesso do “condutismo e da psicometria como práticas científicas que davam sentido a essa forma de racionalidade” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 69). Assim, o condutismo e a psicometria, dentro do novo contexto socioeconômico, influenciaram determinadamente a

educação por mais de 30 anos e, por isso, muitas iniciativas e idéias ficaram paralisadas, não passando do plano ideológico educativo.

Entretanto, como a visão das promessas da racionalidade tecnológica fracassaram, as demandas dos anos 60 requeriam novas alternativas sociais e educativas. Nesse sentido, a partir da metade dos anos 60, assistiu-se ao segundo fluxo de interesse por projetos, caracterizado com o nome “de *trabalho por temas*”. O desenvolvimento econômico, a Guerra Fria e inúmeros conflitos sociais aconteceram ao mesmo tempo em que, nos Estados Unidos, consolidavam-se as ideias de Piaget no que se refere ao “desenvolvimento da inteligência e o papel que, nesse processo, ocupa a aprendizagem de conceitos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 69).

Neste cenário, ao se reconhecer a dimensão do desenvolvimento conceitual, o seguinte questionamento surge: quais conceitos são ensinados e com que critérios os professores os selecionam? Segundo Hernández (1998), o educador Bruner (1960, 1965), ao ter como pano de fundo este contexto educacional, aponta que o ensino deveria se pautar em viabilizar o desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas. Os projetos ou o trabalho por temas se estabelecem como uma alternativa para uma abordagem dessa proposta na prática pedagógica.

Assim, instaurou-se a concepção de que ensinar é promover o contato dos alunos com um currículo interdisciplinar, tendo em vista que várias disciplinas possuem conceitos-chave comuns.

Além de Bruner, que também desenvolveu a idéia do Currículo Espiral, outros autores, como Hilda Taba, que propôs o Currículo das Ciências Sociais e, ainda, o Currículo de Humanidades, elaborado por Stenhouse, influenciaram vários países que ainda não estruturavam o ensino por meio do Currículo Nacional.

Assim, é atribuição do professor ensinar sobretudo conceitos e estratégias, dando ênfase para o fato de que as estruturas das disciplinas podem ser apreendidas pelas crianças em qualquer idade. Para Hernández (1998), o ensino por meio de temas “servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interesses para eles” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70).

Hernández (1998) sinaliza que, em conformidade com Efland (1997), essa proposta teve a adesão de muitos educadores devido aos fundamentos postulados, que asseguram que a aprendizagem, ao se manifestar nas primeiras idades, prepara

para aprendizagens futuras. Esse novo paradigma, que considera o aspecto cumulativo do currículo no ensino fundamental, constitui-se como uma mudança importante. Outra razão se explica pela proposição de que qualquer matéria poderia ser abordada em qualquer idade do desenvolvimento. Isso representou uma inovação não só na visão do aluno como aprendiz, mas no enfoque dos conteúdos a serem ensinados. Principalmente, há de se destacar que o currículo abordado por meio de idéias-chave e estruturas das disciplinas partia de uma perspectiva de desenvolvimento.

Muitos questionamentos surgiram por parte de alguns educadores, os quais discordavam dessa organização do ensino, tais como: (i) as ideias-chave podem ser apresentadas aos alunos de forma tão simples? (ii) É preciso ou não que os alunos tenham uma base organizada de conhecimentos para compreendê-las? Dessa forma, a estrutura das Ciências tornou-se o único fio condutor do trabalho, desconsiderando as diferenças existentes entre as disciplinas.

Especificamente sobre Bruner, Hernández (1998) pontua que suas contribuições não chegavam a explicar as causas pelas quais muitos alunos não aprendem, não constroem interpretações adequadas ou apresentam dificuldades em relacionar um conceito que parece já internalizado em outras situações. Um grande equívoco que se cometia é que se confundia aprendizagem com desenvolvimento e escolarização com conteúdos disciplinares.

Enquanto essas concepções ganhavam seguidores em muitos países de língua inglesa, na América Latina, a educação permanecia guiada pela corrente tecnológica.

Já os anos 80, para Hernández (1998), foi marcado pelo auge do construtivismo e dos projetos de trabalho, o que resultou em dois fenômenos que influenciaram a esfera educacional. Um deles está relacionado à denominada revolução cognitiva, a qual ofereceu um novo entendimento ao ensino e à aprendizagem, e outro diz respeito às mudanças sobre o conhecimento e o saber que decorrem das novas tecnologias, especialmente no que tange à maneira de armazenar, distribuir e tratar a informação.

Tais acontecimentos, adicionados ao controle da economia pelos mercados financeiros, às mudanças ocasionadas pelas relações de trabalho e a uma nova postura do Estado quanto a prover meios para suprir as demandas dos cidadãos,

provocaram algumas mudanças na organização do ensino. Esses fatores justificam as razões, em parte, pelas quais resgatou-se o interesse no trabalho com projetos.

Hernández (1998) esclarece que as mudanças sociais que aconteceram anteriormente deveriam ser acrescidas de uma série de perspectivas que instituíram alguns fatores no tocante à forma como se ensina e como se aprende na escola. A teoria construtivista foi a que mais ressoou no meio científico, difundindo a ideia que o conhecimento dos processos de aprendizagem é fundamental na aquisição de novos saberes.

Outro fator essencial refere-se ao enfoque no contexto da aprendizagem e “a situar os conteúdos em relação à cultura na qual se deverá utilizar” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72). A partir dessa orientação, surge a importância de contextualizar o que se ensina para favorecer a construção da aprendizagem. É imprescindível ressaltar que resultados apontados pela pesquisa sociocultural revelam que, na construção da aprendizagem, é importante considerar não somente a interação dos alunos com seus pares, mas também com a comunidade.

Incluímos, ainda, a influência das mudanças no que se concebia como inteligência, considerando principalmente o que foi proposto por Gardner como Inteligências Múltiplas. Destacam-se, também, neste cenário, as estratégias metacognitivas como instrumento para se pensar sobre a elaboração do planejamento, a organização, a pesquisa sobre a informação e o re(direcionamento) das decisões e ações como importantes aspectos na construção do conhecimento pelos alunos.

Esses subsidiaram uma reestruturação no conteúdo das disciplinas, abrindo espaço para uma nova alternativa de apresentá-los, através de diversas linguagens, tais como verbal, gráfica, escrita e audiovisual. Isso pode possibilitar aos estudantes o desenvolvimento dos processos de pensamento de ordem superior, visando que utilizem o saber construído em outras realidades. Para Hernández (1998, p. 72), “a aprendizagem não se contempla como uma sequência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informação, mas sim como processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e situa para aprendê-lo”.

Essa visão traduz de forma satisfatória o trabalho com projetos como ponto central do que constituiria a filosofia construtivista a ser desenvolvida no cotidiano escolar (Bruner, 1919 *apud* Hernández, 1998, p. 72). Para o autor, “aprender a pensar criticamente requer dar significados à informação, analisá-la, sintetizá-la,

planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

A organização do ensino através de projetos de trabalho não só se coloca como um convite para (re)pensar-se a natureza da escola, como também do trabalho pedagógico. Ao se ter uma maior compreensão das matérias e dos temas tratados, o professor, ao conduzir esse processo, desempenha um papel de guia mais do que de autoridade.

Os projetos, para esse autor, desenvolvem várias capacidades dos alunos, tais como: (i) inventiva, (ii) formulação e resolução de problemas, (iii) integração, (iv) tomada de decisões e (v) comunicação interpessoal.

No que concerne à autodireção, o aluno é ensinado e incentivado a ter iniciativa quanto à tarefa de pesquisar. Quanto à capacidade inventiva, constitui-se como o uso criativo dos recursos e de métodos, e como a apropriação das explicações plausíveis. A formulação e a resolução de problemas se traduz no diagnóstico das situações e na proposição de estratégias de análise e de avaliação.

A capacidade de integração favorece a síntese das idéias contidas nas diversas disciplinas, como também nas fontes. Já a tomada de decisões implica em se fazer escolhas sobre o que é pertinente ou não no projeto e, por último, a comunicação interpessoal descreve a necessidade de contrapor considerações com outros pontos de vistas, tornando o propositor responsável por escrevê-las ou representá-las de inúmeras formas.

Dessa forma, um projeto organiza-se inicialmente como um percurso por um tema-problema, que promove “a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vistas)” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83). O tema-problema pode ser apresentado tanto pelo professor como por um aluno. O importante é que contenha uma questão a ser explorada.

No trabalho com projetos, deve prevalecer a atitude de solidariedade. O professor deixa de ser um especialista e se torna um aprendiz, construindo hipóteses conjuntamente com seus alunos. Utiliza-se um percurso que busca estabelecer conexões e que refuta a concepção de que existe uma explicação única sobre a realidade. Assim, cada percurso possui sua singularidade e trabalha com diferentes tipos de informação. Os projetos não se constituem como fórmulas que

podem ser aplicadas repetidamente, já que os temas surgem em situações específicas.

O docente ensina a escutar o que os outros dizem também, pois, nesse movimento, aprendemos com o outro. O aluno não é só responsabilizado pelo que diz, mas também deve considerar o que os seus pares constroem. Trabalhar com projetos é facilitar a participação, é criar atitudes e reconhecer o outro. Essa ação vai além dos conteúdos tratados na pesquisa realizada.

Hernández (1998) também enfatiza que há diferentes formas de se aprender aquilo que se quer ensinar. Nesse movimento, não se pode aferir o que realmente foi aprendido. A relação que se estabelece em sala de aula não é “unidirecional e unívoca” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84), mas sim caracterizada pelo modo individual como cada estudante reinterpreta os conteúdos. Os projetos buscam aflorar essas apropriações e propor caminhos alternativos. Valorizar o processo individual de aprendizagem é contribuir para que todo o grupo aprenda.

Outra orientação sobre projeto é que os alunos possuem condições para aprender, “se encontram um lugar para isso” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 85). Por esse caminho, todos os estudantes assumem um lugar no projeto. Releva-se a diversidade do grupo e destaca-se a contribuição que cada um traz. Não é aconselhável perder de vista a aprendizagem vinculada ao fazer, à atitude manual e à intuição como ferramenta de aprendizagem.

O autor também afirma que, ao se adotar o trabalho com projetos, é indispensável que fique evidente que não se trata de um método ou estratégia, mas de um convite à reflexão sobre a escola e sua função. Isso abre espaço para uma nova tomada de decisões, levando em conta o conhecimento escolar e o próprio papel da escola.

Antunes (2012), em seu livro “Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil”, ao discorrer sobre o trabalho com projetos na educação infantil, define projeto como sendo um plano que elenca as ações necessárias para se chegar aos objetivos propostos, inserindo os recursos e o tempo necessário à sua realização. Para a educação infantil, esse “plano poderia ser sintetizado com uma pesquisa específica ou uma investigação desenvolvida sobre um tema claramente delineado, com objetivos educacionais significativos” (ANTUNES, 2012, p. 79).

Ainda para Antunes (2012), um projeto pode ser empreendido por apenas um educador e seus alunos, ou também por uma dupla ou equipe. Um professor pode

delinear um projeto especificamente para um único aluno, para alguns ou até mesmo para a turma inteira. É até mesmo possível ser desenvolvido por duas ou mais turmas e, dependendo da situação, constituindo-se em uma proposta integrada e com objetivos bem definidos, pode ser realizado por todos os alunos da instituição.

Antunes (2012) esclarece que o trabalho efetivo com projetos muito se difere de uma aula expositiva, porque a criança passa de expectadora a protagonista. Ao tornar-se descobridora do conhecimento, ela transforma sua aprendizagem em ações competentes.

Em uma aula expositiva, a criança faz uso de poucas habilidades operatórias. Assim, praticamente não consegue sistematizar os conteúdos ao se colocar mais na condição de ouvinte, porque analisa menos e, possivelmente, apenas descreve o que assimila. Em contrapartida, o projeto permite com que a criança utilize bastante as habilidades operatórias sistematizadas pelo professor. Isso é resultado de ações da própria criança, que tem a oportunidade de pesquisar, analisar, sintetizar, fazer analogias e comparações, relacionar conteúdos e classificar. Além disso, o projeto também possibilita a socialização, e contribui para que as dificuldades individuais sejam assumidas e resolvidas pelo grupo de trabalho.

Outra diferença se encontra na motivação da criança. Para Antunes (2012), uma aula convencional é denominada extrínseca, uma vez que é o professor quem motiva, desperta e contagia a criança. Na pedagogia de projetos, a aula se torna intrínseca, uma vez que o aluno se descobre o agente principal da pesquisa. A criança não só se desafia, como também é estimulada por seus pares.

Sobre a construção da aprendizagem significativa, quando inserida em uma metodologia tradicional, a criança “depende da experiência do professor” (ANTUNES, 2012, p. 82) para apreender conteúdos. Através da pedagogia de projetos, a construção de sua aprendizagem é sugerida pelo professor, porém é embasada/sustentada pelo grupo.

Neste empreendimento de trabalho, não há a intenção de excluir e de se avaliar individualmente. O foco é a avaliação global, permitindo com que a criança reconheça que o sucesso de sua experiência servirá de suporte para que realize desafios mais complexos.

Ao abordar o papel do professor de educação infantil que trabalha com projetos, Antunes (2012) é categórico ao afirmar “que é necessário que desapareça o educador infantil proprietário único do saber e da cultura, que olha seu aluno como

‘lousa preenchida ou mente vazia’ dos ensinamentos que transfere” (ANTUNES, 2012, p. 83).

Antunes (2012) ainda orienta que o professor ao se subordinar a essa metodologia de ensino, deve desenvolver um trabalho similar ao de um renomado técnico de futebol, vôlei ou até mesmo de um professor de dança, música e pintura. Para ele, esses profissionais não se limitam apenas a ensinar, mas antes de tudo, são firmes e mostram àqueles que estão sob sua responsabilidade que se aprende fazendo. Suas intervenções, com o intuito de promover o sucesso, tem como ponto de partida o que os alunos estão fazendo. Necessariamente, precisam conhecer todas as etapas do projeto para organizarem o cronograma de sua execução.

O trabalho com projetos requer que os professores tenham conhecimento de como os alunos aprendem, que reconheçam seus talentos e saibam valorizar suas posições e argumentos. É importante, também, que saibam trabalhar em equipe. O docente da educação infantil não pode ser solitário neste empreendimento, dentro de uma instituição escolar.

Suas atribuições consistem em sugerir iniciativas, indicar fontes e fazer das perguntas encontradas a formulação de novos questionamentos. O educador é capaz de definir quando se inicia um projeto, mas não tem condições de precisar as dimensões que ele pode alcançar no decorrer de seu desenvolvimento.

Dando continuidade a essa linha de raciocínio, Antunes (2012) afirma que “educadores eficientes no desempenho dessa atividade não nascem prontos, mas se autoconstroem renunciando seu papel de simples expositores por descobrirem-no inútil, assumindo sua nova posição por sabê-la essencial para a aprendizagem significativa” (ANTUNES, 2012, pp. 84-85).

Apesar de explicar que não é necessário rigidez nas etapas de um projeto, pois dependendo da temática abordada há abertura para suprimir ou adicionar outras, Antunes (2012) descreve que é aconselhável que um projeto, na educação infantil, abrigue as seguintes etapas: (i) *escolha do tema*; (ii) *passos*; (iii) *objetivos*; (iv) *perguntas*; (v) *fontes*; (vi) *habilidades e competências*; (vii) *idéias-âncora e conceitos construídos*; (viii) *as fases*; (ix) *linguagens inteligentes* e (x) *linha do tempo ou cronograma*.

É importante ressaltar que os temas devem ser relevantes. É recomendável que a escolha deles aconteça a partir de um consenso entre o professor e os interesses dos alunos. Nos procedimentos que envolvem os passos de um projeto, é

importante que haja uma sequência entre eles, sendo possível fundir ou fazer o desdobramento de cada um.

Em relação aos objetivos, é preciso muito critério. Por serem essenciais, é indispensável que se tenha clareza dos caminhos a se atingir na efetivação da aprendizagem conceitual, atitudinal e procedimental da criança. As perguntas, por sua vez, constituem-se como uma ferramenta que pode contribuir na definição do tema e dos objetivos a serem perseguidos. Antunes (2012) sinaliza que é possível que as perguntas levem o tema a questões desafiadoras e valiosas.

Quanto à utilização das fontes, antes mesmo de se iniciar a execução do projeto, faz-se necessário já ter o conhecimento de quais serão utilizadas. São indicadas consultas em livros, revistas, sites recomendados na web, entrevistas, desenvolvimento de experiências em laboratórios, pesquisa e colaboração dos pais.

É relevante, também, definir quais as habilidades a serem contempladas: comparação, análise, síntese, contextualização, dedução, classificação etc. Nesse sentido, o docente deve ficar atento quanto aos conceitos que foram construídos pelas crianças, bem como se elas estão conseguindo transferi-los para outras aprendizagens a serem adquiridas.

Na etapa em que se encontram as ideias-âncora e os conceitos construídos, o professor que trabalha com as crianças pequenas precisa considerar a ligação existente entre esses dois procedimentos. Essa relação é concebida como “palavras-chave”, que facilitam a compreensão dos fundamentos da pesquisa pelo aluno.

As fases mais comuns de um projeto são: (i) abertura, (ii) desenvolvimento e apresentação – que podem ser feitas por meio de um texto –, (iii) CD, (iv) coral, (v) representação, (vi) desenhos, entre outras alternativas. Na realização da pesquisa e da apresentação do projeto, Antunes (2012), mostra que o professor deve apresentar à criança as muitas linguagens ou inteligências das quais ela poderá fazer uso, tais como textos, músicas, gravações, vídeos, cartazes, gráficos, painéis, teatro etc.

Por último, Antunes (2012) faz menção à etapa que denomina como linha do tempo ou cronograma. De acordo com essa orientação, não se inicia o projeto se seus objetivos específicos não estiverem vinculados ao tempo que será necessário para alcançá-los. Assim, é primordial que seja delineado o que se fará na primeira,

na segunda e nas demais aulas, ou em outros tempos que serão direcionados às pesquisas.

O sucesso de um projeto decorre da clareza dos objetivos para aqueles que fazem parte do projeto, i.e., alunos, docente/docentes, demais funcionários da escola e até mesmos os familiares. Outro aspecto para o sucesso é atribuído à cooperação solidária entre a equipe responsável. Recomenda-se que um dos membros assuma a coordenação do projeto, suas funções são executivas. Portanto, inexistente hierarquia, chefia ou comando.

A partir da abordagem teórica sobre o trabalho com projetos, podemos depreender que essa é uma atividade que deve ser realizada com critérios e conhecimento de suas estratégias pelo educador. A diversidade de suas múltiplas ações oferece novas possibilidades de engrandecer a Educação Infantil. Sem dúvidas, essa etapa é o alicerce fundamental de toda educação.

Na próxima seção, trataremos da temática *brincar* dentro do contexto da educação infantil.

2.3 Uma reflexão sobre o significado do brincar

Nesta seção, trataremos do tema *brincar*, que ganhou seu espaço neste trabalho por ser eixo da Proposta Curricular e, também, devido à necessidade de se analisar um personagem que transitava e transita pela escola pesquisada, principal símbolo do brincar na instituição.

Tendo como premissa que o brincar e a brincadeira se traduzem como um território/solo fértil para o desenvolvimento infantil, buscamos tecer algumas considerações que têm como intenção contribuir para um melhor entendimento e um (re)pensar acerca do significado do brincar daqueles que cuidam das crianças inseridas na primeira etapa da educação básica.

Neste sentido, Schapper (2010), em sua tese “O fluxo do significado do brincar na cadeia criativa: argumentação e formação de pesquisadores e professores”, ancorada nas construções de Silva (2006), indica-nos que trabalhar o brincar na Educação Infantil não se constitui como uma tarefa simples, uma vez que a função pode ser permeada por concepções/percepções contraditórias. Schapper (2010), por meio das discussões de Silva (2006), explica que essa contradição se fundamenta em modalidades atribuídas ao brincar. Em algumas situações, o brincar

é concebido como uma atividade livre e, em outras, transforma-se em um ato direcionado pelo professor, com o intuito de promover a realização de uma tarefa de cunho pedagógico. Assim, considerar a atividade lúdica somente para fins escolares é destituir as múltiplas possibilidades que ela propicia às crianças. Dessa forma, é inconcebível que o brincar seja relegado a um plano secundário em virtude da promoção do processo de escolarização.

Araújo (2010), em seu livro “Infância e a brincadeira: o que nos dizem as crianças?”, enfatiza que as propostas curriculares e as práticas pedagógicas, ao elegerem o brincar como eixo principal de seu trabalho, estão considerando as crianças enquanto sujeitos históricos que interagem e transformam o meio em que estão vivendo.

Schapper (2010), dentro de uma perspectiva histórico-cultural, aponta que são muitas as contribuições que o brincar traz para o desenvolvimento infantil, pois as brincadeiras, os brinquedos e os jogos permitem com que as crianças reinventem o meio em que estão circunscritas, despertando um desejo de estarem submersas neste universo. O brincar é de extrema importância, porque possibilita à criança desenvolver uma função psicológica superior. Schapper (2010) ressalta, também, que a criança, ao interagir nas brincadeiras com seus pares e com os adultos, (re)constrói, podendo antecipar papéis sociais e, por conseguinte, desenvolver-se.

No universo da discussão sobre o brincar, é importante destacarmos o faz de conta. Schapper (2010), tendo como referência a abordagem de Vygotsky, o qual é percussor da abordagem sócio-histórico-cultural, sinaliza que a brincadeira de faz de conta “é o *locus* em que a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, possibilitando que a criança torna-se aquilo que não é permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade” (SCHAPPER, 2010, p. 84). Dessa forma, a brincadeira permite com que a criança atribua novos sentidos aos objetos, como também às representações humanas, o que contribuirá de forma significativa para o seu desenvolvimento, sobretudo no que se refere à (re)construção de sentidos e significados acerca do contexto sociocultural no qual está inserida.

Buscando aprofundar a discussão sobre a brincadeira de faz de conta, Araújo (2010), através do aporte teórico de Vygotsky, descreve que essa atividade tem como uma de suas características a imaginação. Através da imaginação, a criança ultrapassa sua realidade imediata. Essa linha de pensamento desconsidera que a imaginação é dissociada da realidade. Ainda para o autor, esse elemento presente

na brincadeira de faz de conta não cria nada que não esteja vinculado à experiência; portanto, a realidade é inerente à criação.

Corroborando a questão sobre a imaginação, Schapper (2010) diz que a criança em idade escolar, ao ingressar no universo da brincadeira de faz de conta, desenvolve uma função superior de extrema importância: a imaginação. Essa propicia desprender-se dos limites impostos pelo ambiente imediato, permitindo com que transgrida e subverta as regras estabelecidas por ele. A criança, ao fazer essa transposição, é capaz de transformar o significado dos objetos “[...] modificando um elemento da realidade em outro” (SCHAPPER, 2010, p. 165). Inferimos que, desse modo, a criança aprende e se desenvolve.

Dessa forma, o faz de conta possibilita com que as crianças representem papéis, revelando o que elas realmente são, sua maneira de agir, de interpretar e de dialogar com o mundo.

Schapper (2010), no intuito de fundamentar ainda mais a importância da brincadeira do faz de conta no desenvolvimento infantil, mostra que o autor Leontiev, que trabalha sob a perspectiva sócio-histórico-cultural, também teceu algumas considerações a esse respeito. Alexis N. Leontiev é considerado um importante psicólogo russo, não só por ter trabalhado com Vygotsky, mas também porque foi um de seus colaboradores na proposição da psicologia sócio-histórico-cultural, também denominada como psicologia soviética. Esse autor pesquisou os princípios psicológicos da brincadeira no desenvolvimento infantil e, para ele, é uma atividade pertencente ao humano, tendo como alicerce sua percepção sobre o mundo.

Com base nos estudos de Leontiev, Schapper (2010) assevera que a brincadeira “[...] é a principal atividade da criança”. Ainda de acordo com a autora, essa atividade instiga a criança a interagir com os objetos e com as situações pertencentes ao contexto do adulto, que ela ainda não conhece. Ao antecipar as ações do adulto, a criança interage efetivamente não só com os objetos, mas também com o mundo em que está circunscrita. Com vistas a resolver o desafio entre a necessidade de (inter)agir e a impossibilidade de empreender operações requeridas pelas ações, por meio da brincadeira a criança busca instrumentos para resolver essa contradição.

Entendida desta forma, o faz de conta, como atividade precípua do universo infantil, traduz-se como uma ferramenta imprescindível “[...] no desenvolvimento global dos processos psíquicos das crianças no interior de suas infâncias”

(SCHAPPER, 2010, p. 85). Em conformidade com Leontiev, quanto mais a criança se depara com uma vultuosa quantidade de objetos humanos, conseqüentemente, o brincar passa a ser sua atividade principal.

Outra consideração feita por Leontiev (1998 *apud* ARAÚJO, 2010), e não menos importante, refere-se à diferenciação que o autor estabelece em relação às brincadeiras empreendidas em de acordo com a faixa etária das crianças. Cada estágio do desenvolvimento infantil se caracteriza por uma atividade principal, que opera da mesma forma como a criança interage com a realidade. Assim, as atividades resultam de motivos. Para as crianças muito pequenas, a brincadeira se constitui em uma ação secundária, repetitiva e dependente. Posteriormente, na idade pré-escolar, o brinquedo torna-se a atividade principal da criança.

Araújo (2010), em consonância com as contribuições de Leontiev (1998), considera de fundamental importância respeitar as especificidades de cada fase da vida da criança, uma vez que o brincar evolui de acordo com sua idade. Para o autor, a passagem de uma etapa para a outra acontece no desenvolvimento da criança, no momento em que ela se dá conta que suas interações com o mundo imediato não estão condizentes com suas potencialidades. Nesse embate, ocorre uma mudança na motivação da atividade principal da criança. Posteriormente, essa mudança permite com que a atividade principal, antes desempenhada em um plano secundário, resulte em uma nova atividade principal, promovendo um novo estágio de desenvolvimento.

Acreditamos que a brincadeira se constitui como uma demanda de pertença e de inserção social. Assim, consideramos que as contribuições da teoria sócio-histórico-cultural são essenciais para esta pesquisa, uma vez que nos propiciou uma reflexão sobre o desenvolvimento infantil, tendo como guia a história e a cultura, na qual os pequenos se encontram situados na educação infantil. Além disso, convidou-nos a (re)pensar sobre as crianças e suas infâncias em um espaço que seja sinalizador e reflexo de seus ensejos, necessidades, motivações e indagações sobre a realidade concreta. Esse intervalo de confluências cria zona de conflitos ZPDs, que possibilitam às crianças aprendizagens significativas e contextualizadas.

Sobre a ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), Schapper (2010), em conformidade com Newman e Holzman (1993/2002), mostra que a criação de uma situação imaginária na brincadeira de faz de conta é uma atividade interessante, que permite a criação de ZPDs: “[...] aquela distância emergente e contínua entre o ser e

tornar-se”, pode ser compreendida como uma atividade que promove a aprendizagem e tem como resultante o desenvolvimento da criança. Isso acontece porque, durante a brincadeira, ela age além de seu desenvolvimento. Nesse sentido, os brinquedos são os artefatos presentes neste contexto social, elementos que fazem a mediação, considerando que o brincar se constitui como uma atividade circunscrita ao contexto social, histórico e cultural.

Baquero (1998 *apud* Araújo, 2010), ao discutir a ZPD com base no aporte teórico de Vygotsky, fala que o brincar é umas das formas de a criança participar da cultura, “[...] representando o papel de sua atividade cultural típica, a exemplo do que representa o trabalho do adulto” (ARAÚJO, 2010, p. 32). Através dessa abordagem, o brincar é reconhecido como uma atividade cultural. Tanto a brincadeira quanto as atividades pedagógicas escolares operam como propulsoras de zona de desenvolvimento proximal.

O brincar se constitui como ponto central na proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. A professora Soares³, uma das entrevistadas, também considera o brincar como uma atividade de extrema importância na constituição da infância. Ela é formada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização e Linguagem, e trabalha há 5 anos na rede municipal e há 5 anos na escola pesquisada. Neste ano, de 2014, ela atua na turma bietária (composta por alunos dos 1º e 2º períodos da educação infantil) como professora referência. Em entrevista, realizada no dia 23 de abril de 2014, ao falar sobre o seu trabalho com a pedagogia de projetos – assunto que será tratado/discutido detalhadamente no item 2.4.2 –, a professora informou-nos sobre um personagem que existe na escola desde 2003, o qual vem sendo trabalhado pela instituição anualmente como um projeto pedagógico. Esse personagem é destacado no PPP da escola. De acordo com o documento, que representa a intencionalidade do trabalho pedagógico dessa instituição, o projeto coletivo que tem como protagonista esse personagem tem o objetivo precípuo de contribuir para o desenvolvimento da adaptação das crianças ao ambiente escolar. No primeiro dia de aula, o personagem recebe a cada uma das crianças, visando a socialização e a adaptação delas no espaço escolar (PPP, p. 21, 2013). Nesta escola, também se faz a comemoração do aniversário do personagem.

³ Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, todos os nomes são fictícios.

Entretanto, foi notório perceber que o personagem em questão transita com frequência na instituição, representando uma forma estereotipada do brincar, justamente por não possibilitar que as crianças reinventem o real e antecipem papéis sociais. Ao contrário, pode incorrer-se no erro de silenciá-las.

Podemos concluir que, a partir desse personagem, temos a impressão que o trabalho a ser desenvolvido na educação é só diversão. Aqui também consideramos que até mesmo o brincar nem sempre pode ser entendido como uma atividade que só proporciona prazer, porque, por meio dessa ação, a criança pode exprimir e reelaborar sentimentos contraditórios ao que vivencia.

Assim, é verdade que a escola tem um papel social que vai além da diversão. Neste contexto, as novas DCNEIs (2009) asseveram que a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil é oferecer condições e recursos para que as crianças exerçam seus direitos sociais, humanos e de cidadania.

As DCNEIs (2009), para Oliveira (2010), atribuem à educação das crianças pequenas a tarefa de construir novas possibilidades de “[...] sociabilidade e de subjetividades 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” (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Embasados nas reflexões dessa autora, compreendemos que o foco do trabalho social e político da escola precisa primar pela incorporação dos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade no transcorrer de sua existência, com vistas a possibilitar igualdade de oportunidades a todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, cultural, social e econômica. Além disso, é preciso promover meios para que a criança pequena seja considerada, por aqueles que cuidam de sua escolarização e formação, como sujeitos portadores de direitos. Na lista desses direitos, deve estar a garantia de uma educação infantil de qualidade.

Nessa perspectiva, também destacamos que o personagem adotado pela instituição tem a função de resolver os diversos conflitos que se configuram no contexto da Escola Elisa Amaral. Esse acontecimento mostra novamente a falta de habilidade da escola em lidar com os impasses e com as questões pedagógicas, ao utilizar algo fora de sua realidade para resolver os conflitos impostos pelo cotidiano.

Sobre o acolhimento das crianças em seu primeiro dia de inserção na escola, demanda-se por parte dos educadores e da equipe gestora muito mais do que a

apresentação de um personagem. Fica nítido que os profissionais demonstram certa dificuldade em lidar com questões complexas, como é o caso da entrada das crianças no ambiente escolar. Utilizar um personagem como pano de fundo nos primeiros contatos da criança com um ambiente desconhecido parece-nos negligenciar seu choro e sua presença nesse espaço.

Como no período de inserção algumas crianças choram ou ficam retraídas, faz-se necessário que a escola compreenda esses sentimentos e que tenha alguns cuidados para que todos os alunos e seus familiares sintam-se acolhidos em suas angústias e necessidades.

Ainda sobre o brincar, Soares pontua que Castro – diretora da escola há quase seis anos e professora da mesma instituição há mais de dezoito –, faz um grande investimento em brinquedos, fantoches e fantasias. Entretanto, a fala da professora nos revela que, apesar de todo o investimento na aquisição de brinquedos e do esforço feito pela direção no tocante à importância do brincar, há professores que não valorizam o significado dele sob a mesma perspectiva do currículo da rede municipal.

[...] Brinquedos? A Tia Castro (Diretora) compra muito brinquedo! No início desse ano, ela deu pra gente um saco [...] lotado de brinquedo novo! Se você for lá na minha sala, não tem um brinquedo na casinha. Então, aí o que acontece? Isso atrapalha, entre aspas, a dinâmica da sala, porque aí, os brinquedos que eu acho importante manter, que eu acho importante preservar, eu montei um armário de brinquedos com os meninos e o armário fica trancado. Quando eles chegam na sala, a primeira coisa que nós fazemos é abrir o armário de brinquedos. E aí eles têm toda uma rotina do dia, que inclui os momentos de brincadeira, e aí quando finalizamos os momentos de brincadeira, eles já sabem onde têm que guardar o quê. Até categorias de brinquedos, qual que é em qual lugar, para eles poderem manter os brinquedos na sala. Não adianta, a diretora vai e compra e daí um mês não tem mais nenhum. E até passarem para eles a importância do cuidado com os brinquedos. Muitos meninos daqui brincam muito na rua, muitos, mais assim, com condição mais limitada, brincam com brinquedos velhos, quebrados. Então, se você não mostrar para ele que aquele brinquedo é novo e precisa de cuidado, precisa de organização, então não vai ter o sentido da brincadeira (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

A professora Soares relata que tomou a atitude de guardar certos brinquedos no armário devido à forma como a professora com a qual divide a sala, no turno da tarde, conduz o trabalho em relação ao brincar. Desta forma, ora os brinquedos são quebrados pelos alunos, pois não há uma supervisão do professor, ora essa

professora reduz o tempo do brincar escondendo os brinquedos e os cabides de fantasias na biblioteca da escola. A mesma coisa ocorre com o cantinho de leitura que a professora Soares montou na sala. Ao chegar pela manhã, tem encontrado os livros desarrumados e jogados. Ainda segundo essa linha de pensamento, a questão do brincar para essa docente não alcançou a totalidade dos profissionais que trabalham na escola, tendo em vista a organização da rotina escolar, dos materiais e dos espaços que são atribuídos às brincadeiras.

A proposta curricular de Juiz de Fora para a educação infantil, fundamentada na teoria de Vygotsky, concebe o brincar como a principal atividade para a promoção do desenvolvimento da criança na educação infantil. Para o autor, é na brincadeira que aprendemos a exercer nossa humanidade, uma vez que se promove a interação com o outro e consigo mesmo. Em consonância com a proposta curricular,

[...] o brincar possibilita a criança a se libertar de seu campo visual contíguo, permite que os objetos presentes em seu entorno percam sua força determinadora e a criança passe a atuar em outras esferas possíveis, construindo ações e significações que estão além de seu esforço e tempo imediato, potencializando a maior experiência humana: a possibilidade de imaginação, de criação de agir em campos de significados (SE/JF, PC/10, p. 25).

Segundo Kishimoto (2007, p. 68), “[...] o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro”. Frente as essas colocações, é possível analisar que, embora haja a recomendação de valorizar o brincar por se constituir um espaço para a representação e, sobretudo, para a construção do conhecimento, nem todos os profissionais sabem como conduzi-lo em sua prática educativa, distanciando-se das indicações feitas pela proposta curricular aqui analisada.

O trecho da fala da diretora, a seguir, confirma o que foi abordado pelos docentes sobre o investimento em brinquedos e em materiais pedagógicos. Além disso, aponta também sua ida à feira, aos domingos, para adquirir brinquedos usados, com recursos próprios. Além disso, a diretora busca promover bazares na escola para levantar recursos para a aquisição de brinquedos. Neste contexto, a proposta curricular coloca o brincar como ponto central do trabalho a ser

desenvolvido na educação infantil. Entretanto, os recursos são insuficientes, conforme é relatado na fala da diretora:

[...] Me economizaria o tempo que eu vou à feira aos domingos, faço bazar, junto as coisas, entendeu? Vou à feira aos domingos, compro brinquedos que tá praticamente, assim igual um lixo, eu levo para casa, lavo, deixo de molho na água sanitária, né? Isso é um meio de você conseguir adquirir, porque senão você não tem, entendeu? É igual boneca, não adianta você ter duas bonequinhas na sala com treze, quatorze meninas; ao invés de ser uma coisa produtiva, vai ser um estresse. Pobre da professora, por que quem é que vai ficar com a boneca? Eu faço muito isso. A gente organiza uns bazares aqui na escola, e às vezes eu compro do meu próprio bolso. Não estou mentindo quando eu falo isso, entendeu? (ENTREVISTA COM CASTRO, 14 abril 2014).

Oliveira (2010) também ressalta que o brincar é de grande importância e não deve ser colocado em segundo plano na prática pedagógica dos profissionais que se dedicam a crianças pequenas, pois possibilita “imitar o conhecimento e produzir o novo”.

Através da brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, a criança consegue fazer indagações acerca do mundo e também de si mesma ao demonstrar seu conhecimento no uso interativo de objetos e conversações. Dessa forma, podemos inferir que, por meio da brincadeira e de outras atividades que são realizadas nas instituições de educação infantil, a criança aprende a desempenhar diferentes papéis sociais e se colocar no lugar do outro. Coordenando seu comportamento com o de seus pares e desenvolvendo atividades variadas, a criança constrói sua identidade. Portanto, a brincadeira é um ato que humaniza.

Nesta seção, buscamos tecer algumas considerações sobre o brincar na perspectiva histórico-cultural, com o propósito de compreendermos os referenciais que orientam as discussões aqui empreendidas, bem como de indicar o modo como essa atividade é desenvolvida (ou não) na escola em que a pesquisa foi realizada.

2.4 Análise dos fatores que dificultam a implementação do currículo

Nesta seção, discorreremos sobre as dificuldades de implementação do currículo aqui analisadas. Em especial, focaremos na equipe gestora – diretora e coordenadora – e nos professores.

Por meio dos roteiros estruturados em anexo, foram levantadas 14 questões voltadas para a equipe gestora e 18 para os docentes.

As perguntas para as gestoras, de 1 a 4, buscou investigar se ambas já participaram ou participam do grupo de estudos da educação infantil, bem como qual é a opinião delas sobre esse grupo e se consideram relevantes os temas trabalhados nesses encontros. A coordenadora pedagógica frequentou o grupo de estudos por muitos anos. A questão 5 tem a intenção de colher informações sobre a participação delas nos Seminários de Educação Infantil, realizados entre 2010 e 2012, que foram de extrema importância na construção da Proposta Curricular. As duas profissionais participaram de todos os seminários.

O objetivo das perguntas de 6 a 10 era o conhecimento sobre o nível de participação dos docentes nas discussões durante a elaboração do currículo na unidade escolar, bem como se as considerações feitas por todos os profissionais foram contempladas na Proposta Curricular e qual a concepção deles sobre o documento. Conforme verificamos, somente o professor de Educação Física participou, representando seu segmento. De modo geral, eles não se lembram muito bem das discussões a esse respeito nas reuniões pedagógicas durante a elaboração do texto. A coordenadora pedagógica recordou a solicitação de que fosse um texto mais objetivo. Apesar de considerarem a proposta muito ampla, a diretora destaca que foi teoricamente embasada, e cita como exemplo Vygotsky.

A pergunta número 10 investiga se a Proposta Curricular contempla todas as dimensões abordadas no cotidiano da escola. Conforme constatamos, ela enfatiza que a escola prioriza o brincar.

A questão 11 trata da infraestrutura da escola, bem como se os recursos permitem que a Proposta Pedagógica seja implementada. As profissionais são categóricas ao dizer que sim. Para elas, a escola possui, além de muitos materiais pedagógicos, uma estrutura física privilegiada em relação a outras escolas, não só da rede municipal, mas também do Brasil.

No diálogo entre o planejamento e o que foi vivenciado nesta pesquisa, as questões que ganharam contorno foram sobretudo, de 12 a 14. Por essa razão, as seguintes perguntas e respostas serão analisadas mais detalhadamente nas próximas seções: (i) como está sendo a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes com a Proposta Curricular? (ii) Os recursos financeiros recebidos pela escola são suficientes para garantir que o currículo seja implementado com

sucesso?, e (iii) quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela equipe gestora para que as orientações da Proposta Curricular possam ser colocadas em prática?

O roteiro de entrevista para os três docentes, por sua vez, abrigou, conforme mencionado no início desta seção, 18 questões. As de número 1 até 4 foram as mesmas aplicadas à equipe gestora, que têm como objetivo levantar informações sobre a participação deles no grupo de estudos sobre educação infantil, qual a opinião deles sobre esse grupo e se consideram relevantes os temas trabalhados nesses encontros. Somente a professora, Soares, frequentou esses encontros no ano de 2013. Na concepção dela, todos os temas tratados foram importantes.

A questão cinco foi similar à da equipe gestora, uma vez que buscou saber se os três docentes participaram dos seminários. O professor de Educação Física participou das discussões sobre sua disciplina. Soares não participou. Fernandes participou, já que, durante a realização dos seminários, ela foi cedida para a Secretaria de Educação a fim de atuar como técnica no Departamento de Educação Infantil. Assim, para uma melhor organização metodológica desse trabalho, o professor de Educação Física e a professora Fernandes serão apresentados com mais detalhes nos próximos itens desta pesquisa.

As questões de 6 a 10 para os docentes também não se diferem das perguntas feitas à diretora e à coordenadora pedagógica, pois buscaram uma compreensão sobre o nível de participação deles durante as discussões nas reuniões pedagógicas quando se abordava o currículo, bem como a equipe gestora conduziu esse processo, se as considerações feitas por todos os profissionais foram contempladas na Proposta Curricular e qual é a concepção deles sobre o documento. De acordo com as respostas, era feita uma leitura oral da proposta. Soares e o professor de Educação Física não se lembram dos acréscimos ou supressões que a escola fazia no documento. Apesar disso, consideram ser uma proposta muito boa e bem escrita, sobretudo porque destaca o brincar e falam do respeito à infância. A professora Fernandes relatou que, durante a discussão da proposta, recorda-se que os participantes dos seminários externaram que o documento deveria ser mais descritivo, nomeando os conteúdos a serem trabalhados nas creches e na pré-escola.

A pergunta 11 se refere à Proposta Curricular, ponderando se essa contempla todas as dimensões que os professores trabalham com seus alunos na prática. Todos os professores citam o brincar.

As perguntas 12 e 13 fazem um questionamento sobre os exercícios que estão sendo feitos pela escola para se apropriarem das orientações contidas na Proposta Curricular, e como eles avaliam o papel da equipe gestora.

A questão 14 é exatamente igual à questão onze dos gestores, indagando sobre a infraestrutura da escola. Os três docentes são unânimes ao dizerem que não há impedimentos nesse aspecto para a implementação da proposta. É ressaltado que a escola possui um bom acervo de brinquedos, fantasias, tecidos, fantoches, aparelhos de som, sucatas, máquina fotográfica, *data show* e outros. Nesse mesmo item, as respostas fornecidas pelos docentes consideram também a pergunta 17, sobre os materiais pedagógicos existente na escola.

As respostas direcionadas às perguntas 15 e 16, que abordam a forma como os docentes organizam o espaço e o tempo em sua sala e quais os recursos e as metodologias utilizadas por eles na realização das atividades, serão exploradas nas próximas seções, por se constituírem como dificuldades que emergem do contexto escolar na implementação das orientações curriculares.

Considerando os roteiros das entrevistas realizadas foi possível perceber que a diretora da escola e a coordenadora pedagógica participaram de todos os seminários promovidos pela Secretaria de Municipal de Educação nos anos de 2010 e 2011. No que diz respeito à participação dos docente, o professor de Educação Física participou do seminário promovido em 2010, com a equipe gestora. Porém, o docente ficou no grupo de discussão referente ao eixo de Educação Física, e não no grupo da Educação Infantil. A professora Fernandes também participou de todos os seminários. Durante a realização desses eventos, ela trabalhava pela Secretaria de Educação; portanto, não participou das discussões que foram feitas na escola. O professor de Educação Física conhece a proposta porque foi discutida durante a sua elaboração na escola, mas não se lembra das supressões ou acréscimos que foram feitos na época.

Nesse sentido, a direção da escola, assim como a professora Soares, não se lembraram dos acréscimos ou supressões que a escola fez na ocasião, exceto a coordenadora pedagógica, que possui 22 anos de experiência no cargo, 16 anos na rede municipal, sendo 13 na escola pesquisada. A coordenadora Sales, por meio de sua fala, informa:

[...] Todos os momentos a gente solicitou muito que fosse uma proposta mais objetiva, objetividade mesmo, uma coisa mais sistematizada, em que sentido, ou se não é, ou se não deve ser sistematizado, que isto ficasse mais claro [...] que a gente tivesse mais objetividade. As pessoas que participaram das discussões [...] que tem uma formação continuada na educação infantil, talvez isto para elas esteja bastante claro (ENTREVISTA COM SALES, 14 abril 2014).

A direção e a coordenação consideram que a Proposta Curricular é muito ampla, mas falam do brincar que está sendo contemplado no documento e ressaltam que foi positiva a forma como a Secretaria de Educação conduziu a construção da proposta, de maneira dialogada.

Sobre os recursos financeiros que a escola recebe, se são suficientes para a aquisição de brinquedos – questão número 13 da entrevista com a equipe gestora –, a diretora faz a seguinte consideração:

[...] Não, muito pouco! Eu acho que são quatro parcelas de PNE (Programa Nossa Escola/recurso municipal) e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola/recurso federal), de cinco mil reais... acho que dá cinco mil e pouquinho. Alguma coisa assim. Acho que é muito pouco né? Para você priorizar mesmo a questão de aquisição de brinquedos, de material pedagógico, é muito difícil, entendeu? Você tem que arcar com material de limpeza, gás, material de higiene, com tudo isto. Com essa verba de cinco mil reais que vem de quatro em quatro meses, tem o PDDE que vem mais uma vez, é uma parcela só anual... então, assim, a aquisição, eu tô com uma lista, que uma professora me pediu eu quero uma tinta tal, a gente vai anotando, mas a verba eu ainda nem recebi (ENTREVISTA COM CASTRO, 14 abril 2014).

Na questão 12, perguntamos para os docentes quais os exercícios que estão sendo feitos na escola para que os profissionais se apropriem da Proposta Curricular. Soares informou que a proposta curricular, em sua totalidade, não tem sido lida e discutida pelos profissionais nas reuniões pedagógicas. Assim, para a pergunta “qual exercício tem sido feito pela escola na implementação da proposta?”, ela responde: “Nenhum. Isso foi feito durante a construção da proposta sim. Mas atualmente não é feito não!” (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

O professor Rodrigues trabalha com a disciplina de Educação Física. Atualmente, está cursando o doutorado e tem 20 anos de experiência na rede municipal, sendo 6 na escola analisada. Ele atua junto às turmas de 1º período, 2º

período e 1º ano do ensino fundamental. Em sua fala, o docente também nos aponta a falta de discussões sobre a proposta curricular na escola:

[...] Vejo que nas reuniões pedagógicas, não que seja específica essa discussão... mas as discussões nas próprias reuniões pedagógicas atuam neste processo do que tem no currículo, na proposta curricular. Não vejo nenhuma discussão específica, mas de uma certa forma, a gente tem tentado se apropriar da proposta (ENTREVISTA COM RODRIGUES, 23 abril 2014).

Com base na fala dos professores Soares e Rodrigues, a escola não discute o currículo e, apesar das tentativas dos professores de segui-lo, falta um processo de debate sistematizado que favoreça a implementação. As escolas municipais realizam reuniões pedagógicas mensalmente, as quais são remuneradas e regulamentadas pela Lei 11.169/2006. Essas reuniões têm por objetivo promover estudos e discussões relacionados às questões educacionais e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Partimos do princípio de que o currículo é o “coração da escola”, pois se traduz nas práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento, é permeado pelas relações sociais que acontecem nos contextos institucionais – as quais interferem na construção da identidade das crianças (DCNEIs, 2009) – e deve estar articulado ao Projeto Político Pedagógico, por ser considerado o plano orientador das ações intencionalizadas da instituição.

Ainda ressaltamos que o PPP é uma ferramenta de cunho político que pretende ampliar e possibilitar determinadas aprendizagens em certo período histórico. Podemos perceber, por meio das falas desses professores, que a equipe diretiva da Escola Municipal Elisa Amaral não tem viabilizado uma discussão sobre a proposta curricular vigente no município, o que implica que muitos professores desta escola continuarão a desenvolver uma prática pedagógica que se distancia do que é proposto no documento.

É essencial ponderar que os encontros reservados para o planejamento com os docentes precisam ser planejados pela equipe gestora, com objetivos claros, buscando articular teoria e prática visando na melhoria do ensino ofertado, o que se configura na aprendizagem de todos os alunos. Ao deixar de discutir a proposta curricular relacionando-a ao PPP, tanto a direção quanto a coordenação pedagógica

da escola estão incorrendo ao erro de não promoverem ações coletivas com os docentes voltadas para a inovação do fazer pedagógico.

A falta de discussão da proposta na escola tem dificultado sua implementação e, na concepção dos profissionais da instituição, pouco tem alterado o processo de ensino. Essa situação é evidente na fala da coordenadora pedagógica, para quem a alteração tem sido restrita:

[...] foi mais pontual, como se fosse assim mais uma questão individual de tomada de posição do professor, entendeu? Eu acho que não atingiu o grupo não, entendeu? Quem já fazia, já ficou mais consolidado; algumas pessoas aderiram parcialmente, mas muito pouco (ENTREVISTA COM SALES, 23 abril 2014).

De acordo com Sales, ao responder à questão 12 que se refere à prática pedagógica desenvolvida pelos professores após a construção do currículo, a implementação dele requer uma tomada individual de decisão do professor, o que depende de uma concepção condizente com a proposta. Assim, em conformidade com sua fala no dia 14 de abril de 2014, muitos aderiram parcialmente e outros preferem continuar mantendo suas práticas já realizadas anteriormente à construção da proposta.

Nossa concepção se distancia do que foi apresentado por Sales, uma vez que não acreditamos que a implementação da proposta curricular seja uma tomada individual de decisão do professor. É árduo o trabalho com os educadores que insistem em empreender práticas pedagógicas baseadas em atividades não planejadas e, ainda, com aqueles que elegem que é o saber do senso comum que deve ser tratado com as crianças pequenas. Em contrapartida, apontamos o papel preponderante que é atribuído ao gestor e ao coordenador pedagógico, por constituírem os principais atores que devem fazer a articulação entre as políticas públicas propostas pelos sistemas de ensino e sua implementação dentro da escola. Diante dessas considerações, perguntamos-nos quais ações e esforços estão sendo feitos pela diretora da Escola Elisa Amaral e pela coordenadora pedagógica para que o currículo da rede municipal seja implementado nesta instituição.

2.4.1 Rotatividade dos docentes

A questão 14 buscou investigar quais são as maiores dificuldades encontradas pela equipe gestora para que as orientações da Proposta Curricular possam ser colocadas em prática. De acordo com a coordenadora, uma das maiores dificuldades para a implementação da Proposta Curricular está relacionada à rotatividade de professores contratados. Muitos deles nunca trabalharam com a educação infantil. Assim, a coordenadora afirma:

[...] Mas como eu te falei, há uma rotatividade muito grande de pessoal na rede municipal. Pessoas que estão dando aula na educação de jovens e adultos e, no outro ano, estão na educação infantil. Então elas não sabem nem por onde começar. Existe um problema de formação muito sério com o grupo de profissionais que nós trabalhamos, que há uma defasagem. De um modo geral, os cursos de pedagogia mais antigos, os cursos de formação de professores não tinham tanto a preocupação com a formação do educador infantil. Isso era feito muito superficialmente ou, às vezes, com atividades lúdicas... como se trabalhar na educação infantil fosse só isso, sem muita fundamentação filosófica mesmo, psicológica, sociológica para poder o professor ter um entendimento dessa fase e saber sair da teoria e chegar na prática. Então, eu percebo que os professores, de modo geral, os coordenadores, o educador de modo geral da infância, ele ainda sai com muitas defasagens da formação inicial e deseja muito que isso seja mais objetivado no dia a dia (ENTREVISTA COM SALES, 14 abril 2014).

A rotatividade de professores como uma das causas que dificulta a implementação da proposta curricular e que representa uma descontinuidade do trabalho também é evidenciada na fala da professora Soares, da turma betária da educação infantil:

[...] E o que atrapalha muito também é a rotatividade porque, querendo ou não, todo ano tem professora nova, todo ano tem professora contratada, fica seis meses e daqui a pouco vem outra. Isso é muito prejudicial para a escola, muito. Então o que acontece: a diretora vai, chega uma professora contratada nova, vai passar para ela como a escola trabalha, daqui a seis meses não é ela quem está aqui mais, já vem outra. Aí, daqui a pouco vem uma efetiva que não vai ficar aqui na escola porque tá sobreposta, não sei, vai para outra escola. Essa rotatividade de profissionais dificulta muito também o trabalho, e aí é mais um entrave para a aplicação da teoria que foi proposta no currículo (ENTREVISTA COM SOARES, 14 abril 2014).

Diante do exposto, podemos inferir que a rotatividade de professores pode contribuir para que não haja a sequência de um planejamento pedagógico, o que

dificulta também que a instituição de ensino forme, de fato, uma equipe de profissionais que comungue da mesma concepção de criança e, sobretudo, da prática educativada que deve ser desenvolvida na educação infantil.

Assim, a rotatividade de docentes compromete o trabalho da escola e inviabiliza a proposição de uma formação continuada desse profissional dentro do próprio local onde ele atua. Nesse sentido, há uma ruptura a cada início de ano letivo com a inserção de docentes com formação e experiências profissionais diversas, as quais, muitas vezes se diferem da proposta pedagógica das crianças pequenas.

Entretanto, como uma forma de minimizar a descontinuidade do trabalho desenvolvido nesta escola por parte dos professores é importante que a instituição crie uma cultura de registros de práticas, com o objetivo de informar aos novos docentes. Também é atribuição da escola promover com frequência a formação continuada em serviço para seus profissionais. É importante considerar a formação dos profissionais para essa etapa de ensino, suas especificidades no cuidar e educar, visto que atendemos a crianças em sua formação integral, desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta perspectiva, consideramos de fundamental importância que a Secretaria de Educação de Juiz de Fora faça concurso público para o magistério municipal. O último concurso ocorreu em 2008, portanto, há um percentual elevado de docentes contratados não só na educação infantil, mas também no ensino fundamental.

Outro aspecto a ser considerado são situações que possibilitem ampliar o tempo de contratação, visando que esse educador permaneça por mais tempo na instituição. Um perfil mais adequado de educadores para atuar na educação infantil e para implementar a proposta curricular irá se constituir através da prática e do vínculo que o professor estabelecerá com a escola. Nesse caso, o professor terá mais tempo para conhecer a filosofia da escola, sua proposta pedagógica e a comunidade escolar.

A rotatividade de docentes é um impedimento para que ocorra este vínculo entre a prática do docente e a proposta pedagógica da instituição, sobretudo quando a escola não tiver clareza de seus fins e objetivos, bem como o compromisso precípua de viabilizar alternativas e metodologias de trabalho mais significativas e contextualizadas que contemplem as reais necessidades dos alunos.

2.4.2 O trabalho com a Pedagogia de Projetos

Dando continuidade à análise da questão 14, a coordenadora pedagógica também aponta que a deficiência na formação inicial dos docentes, associada à experiência consolidada de alguns professores, que resistem a mudanças, dificultam o trabalho com a pedagogia de projetos. Essa é indicada na Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora como uma das principais metodologias a ser trabalhada na prática pedagógica, mas a falta de domínio dessa perspectiva por parte dos profissionais constitui um problema a mais na implementação da proposta para a educação infantil, de acordo com Sales, em entrevista.

No que tange à experiência consolidada dos docentes e à formação inicial, a coordenadora pedagógica nos informa que:

[...] A formação inicial é um problema... a experiência consolidada de muitos professores... ah eu já trabalho assim, eu não quero mudar, eu acredito noutra forma, eu tenho medo de mudar... não que isso seja verbalizado, mas você percebe essa insegurança. Eu acho que, de um modo geral é isso, é uma questão mesmo de formação. Embora a gente trabalhe com isso na formação continuada, eu acho que em educação, essas readequações, essas mudanças às vezes são vistas de forma muito preocupante. Às vezes os professores temem muito essas alterações de práticas... se já vem na cabecinha deles: "já funciona, então, por que eu vou mexer?" (ENTREVISTA COM SALES, 14 abril 2014).

Quanto à formação de professores, Kramer (2001) enfoca a necessidade desses profissionais terem uma "formação científica e cultural". Assim, é preciso que dominem com propriedade os conhecimentos da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais, articulando esses saberes aos que emergem da cultura. Entretanto, para a autora, os projetos de formação têm trabalhado no sentido de oferecer aos docentes informações genéricas e distorcidas acerca da abordagem teórica da epistemologia genética ou da perspectiva sociohistórica do conhecimento. Ainda de acordo com Kramer (2010), esse problema é recorrente e está presente em muitas propostas curriculares atuais.

As autoras Barbosa e Horn (2008) também discutem a formação inicial. Para elas, os docentes possuem uma formação ainda precária em relação ao

conhecimento específico que precisam ter para atuarem com as crianças pequenas. Ainda apontam que, durante a formação, geralmente os docentes não fazem estágios nessas turmas e, dificilmente, participam de pesquisas que visam articular sua área de conhecimento com a infância.

De acordo com essas autoras, os cursos de formação inicial continuam privilegiando “[...] as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 40). Nesse empreendimento, existe uma preocupação mais centrada no ensino em detrimento dos conhecimentos curriculares que devem ser trabalhados ou não.

Formosinho (2002) defende que a formação do professor também deve ser feita de acordo com o contexto, abarcando toda a equipe de profissionais da escola. Portanto, não pode ser pensada em termos individuais. Desse modo, precisa ser trabalhada dentro de um determinado suporte organizacional. A formação em contexto, além de focar na atuação do professor, também deve contemplar a criança e o meio que a circunda.

Ainda em consonância com as autoras supracitadas, devido à formação que recebem, os docentes continuam sua prática pedagógica ensinando o que está inscrito no senso comum. Isso quer dizer que trabalham tendo como subsídio o conhecimento simples, fragmentado, descontextualizado e que, muitas vezes, está relacionado ao que o educador apreendeu em sua infância.

O trabalho com as crianças pequenas requer que o docente, além de ter um pouco de domínio dos diversos campos dos saberes, saiba agregar em seu trabalho atividades ricas e significativas. Para isso, é primordial que esses profissionais conheçam muito sobre os temas a serem enfocados. Diante dessas considerações, ao se fazer a proposição de uma prática pedagógica mais inovadora na educação infantil, a formação dos educadores se constitui como ponto-chave.

As autoras Gesser e Luz (2007) consideram primordial que os cursos de formação de professores priorizem o caráter investigativo na formação inicial do futuro profissional, buscando que ele desenvolva as habilidades de um professor-pesquisador no decorrer de sua vida e de sua experiência. Através das reflexões feitas pelas autoras, o professor, ao se tornar um pesquisador desde a sua formação inicial, terá condições de desenvolver uma prática pedagógica crítica e emancipatória ao longo de sua trajetória, inserida em um movimento dinâmico entre

o fazer e o pensar. Pesquisar e ter um olhar atento sobre a prática são instrumentos essenciais para que o professor compreenda o que se passa dentro da sala de aula.

Também consideramos imprescindível que, para ocorrer mudanças substanciais no trabalho desenvolvido na educação infantil, é fundamental que os professores compreendam que a sua formação não termina na graduação, mas que consiste em um processo contínuo e permanente.

No que concerne especificamente ao trabalho com a pedagogia de projetos, a coordenadora pedagógica, apesar de se identificar com essa proposta e de mostrar-se conhecedora do assunto, acredita que a Proposta Curricular da rede municipal para a educação infantil colocou de forma impositiva essa metodologia de trabalho. Isso se traduz em uma dificuldade na implementação do currículo. Sales acredita que há professores que não possuem formação adequada, e outros que se mostram resistentes a novas proposições de trabalho. Desse modo, é importante considerar a forma como o professor trabalha, mesmo sendo centrada em uma prática pedagógica mais tradicional. O trecho abaixo descreve o que foi dito pela coordenadora pedagógica:

[...] eu sou uma defensora da pedagogia de projetos, mas eu não acredito em um trabalho imposto, eu acho que você deve trabalhar, você deve expor os benefícios positivos de determinadas metodologias e não impor. Por quê? Porque existem formas e formas de trabalhar. Eu, outro dia, assistindo a um vídeo do professor José Pacheco da Escola da Ponte, ele falou: “eu prefiro uma professora tradicional que tem um compromisso, trabalha muito bem e saiba o que está fazendo, do que uma pessoa que vai atrás de um modismo e não tem consistência no que está fazendo. Então, eu acho que é assim. Então, eu acho importante a gente expor os benefícios, as qualidades, a importância do trabalho com projetos, mas eu não acredito pedagogicamente que você possa impor uma metodologia a um professor [...] (ENTREVISTA COM SALES, 14 abril 2014).

Hernández (1996) explica que a Pedagogia de Projetos surgiu no início do século passado com o americano John Dewey. Em relação a essa metodologia de trabalho, estão ainda associados nomes como o de Frenet e Bruner. Hernández aponta que principalmente Dewey, ao propor essa nova organização do trabalho escolar, partia da concepção de que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura.

O trabalho com a pedagogia de projetos pode ser definido como um método a partir do qual os educandos estão em contato direto com atividades proveitosas e

com propósitos definidos. Em outras palavras, é o ensino através da experiência. Essa metodologia permite que o aluno interaja diretamente com o projeto em que esteja interessado em empreender.

O trabalho com projetos cria oportunidades para que a aprendizagem não seja um simples ato de memorização. Segundo essa perspectiva, ensinar não significa repassar conteúdos prontos. O aluno apreende e constrói o conhecimento participando, pesquisando, investigando, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. O conhecimento é construído não só através de respostas, mas principalmente através das experiências realizadas, dos problemas criados e da ação pensada.

Gesser e Luz (2007) alertam que a exploração da natureza e, principalmente, dos fenômenos físicos são temáticas pouco tratadas na educação infantil, mesmo nas escolas consideradas inovadoras que fazem valer as vozes das crianças. O trabalho com a pedagogia de projetos possibilita um conhecimento maior acerca da natureza e dos seus fenômenos, como também faz da curiosidade dos alunos mola propulsora de sua ação, transformando as indagações das crianças em conhecimentos a serem desvendados.

Analisando, ainda, o fragmento da entrevista supracitada, consideramos a metodologia de projetos como uma ferramenta que promove e privilegia a fala das crianças. Entretanto, quando a coordenadora da escola pesquisada – que é defensora dessa metodologia e que possui conhecimentos teóricos acerca de seus pressupostos –, afirma que é complicado impor aos professores uma forma diferenciada de trabalhar, compreendemos que o discurso sinaliza que a profissional pode ter deixado de cumprir uma das suas principais atribuições. Isso se traduz em discutir com o grupo de professores novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, reconhecendo a criança como um sujeito que constrói sua identidade, imagina, brinca, fantasia, observa e produz cultura.

Ainda no que tange ao trabalho com a Pedagogia de Projetos, a professora Soares, ao responder à questão 16 sobre os recursos e as metodologias utilizadas na realização das atividades com seus alunos, relata que há temáticas que são propostas para serem trabalhadas por todas as turmas, como é o caso de um projeto que a escola desenvolve e que tem como protagonista um personagem confeccionado com tecidos. O referido projeto é feito pela escola desde 2003. Em

relação a esse aspecto, ela pontua que muitos profissionais da escola cometem um equívoco ao denominarem esse trabalho de Pedagogia de Projetos.

No entendimento da professora Soares, o trabalho com a Pedagogia de Projetos, em conformidade com que é colocado na Proposta Curricular da Educação Infantil de Juiz de Fora e com a teoria da Pedagogia de Projetos, deve partir de uma situação problema, i.e., de um questionamento que venha da própria turma ou de um aluno acerca de determinados assuntos. Ela compreende que esse personagem construído pela escola não se traduz em um projeto de trabalho, pois tal personagem não apresenta um problema; contudo, deve ser considerado como um elemento que contribui de forma favorável para a inserção das crianças pequenas na escola. O fragmento da entrevista nos mostra as considerações feitas pela docente sobre o assunto:

[...] Quando a escola fala: a gente vai fazer um projeto de alimentação saudável, ou a gente vai fazer o projeto do personagem... eu não sei se alguém já chegou a te falar sobre ele. O personagem. Eu acho ótimo, muito legal, bacana! Mas não é um projeto! Porque o aniversário do personagem é um evento que acontece na escola todos os anos. O personagem interage com as crianças, ajuda muito até na fase de adaptação dos menores, e tudo mais. Mas não é um projeto. Porque tem até uma palestra que eu assisti uma vez, lá em São Paulo, que ele fala assim: “se vai fazer um projeto sobre a bandeira, qual é o problema da bandeira? Não tem.” E a mesma coisa o personagem. Você vai fazer um projeto do personagem daqui da escola? Qual o problema do personagem? Ele não tem. [...] Ele é um personagem muito querido que mora na escola [...] mas não é um projeto! [...] O personagem foi à praia, eu não sei se você viu as fotos ali? Tirou fotos e tal para enriquecer a história com as crianças, mas não é um projeto... vamos dizer assim, um tema para ser trabalhado por todo mundo da escola [...] (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

As considerações de Soares estão em consonância com as ideias das autoras Barbosa e Horn (2008), que definem o trabalho com projetos como sendo um dos meios de se “[...] organizar a prática educativa [...] eles indicam uma ação intencional planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo”. (BARBOSA & HORN, 2008, p. 34). A pedagogia de projetos tem o propósito de fazer com que a criança reflita sobre temáticas importantes que perpassam o seu ambiente, que fazem parte da atualidade e que consideram suas vivências fora do contexto escolar.

Essas autoras defendem que a pedagogia de projetos abre possibilidades para que a criança aprenda a estudar, a pesquisar, a buscar informações, e ainda “[...] a exercer a criticidade, a elaborar o argumento, o questionamento e a [...] gerir aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados [os projetos] e executados com as crianças e não para as crianças” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 34). Portanto, a pedagogia de projetos considera a criança como cidadã, autora de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, capaz de criar e ainda fomentar a interação com seus pares.

A PC/10 e a PC/11, ao indicarem o trabalho com a pedagogia de projetos, usam como fundamentação teórica as construções feitas pelas autoras Barbosa e Horn (2008) – as quais também selecionamos como aporte para nossa análise sobre projetos de trabalho.

A professora entrevistada, que fala sobre em que consiste o trabalho com a pedagogia de projetos, diz ser uma estudiosa da temática, cita Fernando Hernández, que é o propulsor da teoria, como também faz menção a Nilbo Nogueira, que foi quem difundiu esta proposição de trabalho no Brasil. É enfática ao afirmar que, quando uma escola trabalha uma temática para todas as turmas, não está trabalhando em consonância com a teoria de projetos e, até mesmo, com as orientações contidas na proposta curricular da rede. De acordo com ela, “[...] quando uma escola, essa que estou ou qualquer outra da rede, ou particular, fala que trabalha um projeto único para a escola inteira, não é, infelizmente, na teoria que está sendo proposta também pela proposta curricular [...]” (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

A professora Soares nos relata que, para não ser rotulada como sendo aquela que desenvolve um trabalho diferenciado, ela busca inserir nos projetos que desenvolve com a sua turma as temáticas que são propostas para toda a escola. Nesse sentido, no período em que foi realizada esta entrevista, ou seja, abril de 2014, ela estava trabalhando o “Projeto sobre os Micos”, o qual surgiu do interesse e do questionamento feito pelos alunos sobre o macaquinhos e os micos que aparecem nas árvores que ficam entorno da escola. De acordo com ela, surgiram perguntas como “onde os macacos moram?”, “como esses animais se alimentam se não há bananas ali todos os dias?” etc. Como o período de realização do projeto se aproximava da data em que se comemora na escola o “Dia das Mães”, a professora procurou inserir alguma atividade sobre as mães no projeto dos micos. Desse modo,

conciliou o seu trabalho com a proposta da escola. O relato da professora nos indica como ela procurou fazer essa articulação:

[...] Eu trabalho os projetos individuais da minha turma, e aí quando chegam os projetos do todo, da escola, eu tento incluir. Por exemplo, tá chegando o dia das mães, eu já sei que vai ter alguma atividade em relação às mães. Eu vou incluir alguma coisa sobre as mães no meu projeto sobre os micos. Vou fazer uma encenação, que o miquinho perdeu a mãe [...] coisas do tipo. Então, eu tento sozinha, nadando contra a maré, incluir esses projetos do grupo nos projetos individuais da sala. E aí o que eu faço? Eu vou fotografando, registrando e, no final do projeto, eu monto um livro mesmo, como se fosse um livro de história; eu nem chamo de um portfólio, porque não é um livro que contenha as atividades das crianças, é um livro que vai contando a história do projeto, como ele começou, quais as atividades que a gente foi desenvolvendo e como foram desenvolvidas [...] (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

A continuidade na fala de Soares mostra a intencionalidade que se deve ter ao trabalhar com a pedagogia de projetos, que deve partir de uma problemática, de um questionamento feito pelas crianças e, ao mesmo tempo, permitir a elas a construção de caminhos para se chegar à resolução. Isso faz com que a criança deixe de executar atividades mecânicas, sem objetivos, e torne-se autora da organização da rotina e também do processo educativo. O trabalho realizado por essa professora revela que a mesma conhece, compreende, respeita e dá voz às crianças com as quais trabalha. Para ela,

[...] O mais importante é como que eu vou conseguir, junto com as crianças, respondermos às perguntas? Por que não adianta eles me perguntarem onde os macacos moram? A gente vai contar uma história sobre o macaco, vai fazer um joguinho sobre macaco, vai pintar o livrinho do macaco, fazer uma vitamina de banana do macaco, e não respondi para eles onde os macacos moram! Não é bem assim! Então, precisa um trabalho de pesquisa, então a gente vai pesquisar na internet [...] vai fazer um trabalho de campo sobre os macacos (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

Para confirmarmos se os professores da Escola Elisa Amaral estão aderindo ao trabalho com a pedagogia de projetos, conforme é recomendado/referenciado na Proposta Curricular, perguntamos à professora Soares se existe a adesão do grupo de docentes; caso não exista, se ela se sente solitária ao empreender essa prática educativa. Ao responder ao questionamento, Soares diz que não sente totalmente sozinha, porque conta com o apoio da coordenadora e da direção que a incentivam

muito e que valorizam o seu trabalho. Entretanto, o grupo não incorpora em sua prática a metodologia de projetos. Sua fala, registrada abaixo, além de apontar que a equipe não trabalha com a pedagogia de projetos, também sinaliza que existem diferenças marcantes em relação à concepção da prática pedagógica realizada pelos docentes que atuam na escola.

[...] Eu não vou dizer que sou solitária porque eu tenho muito apoio da direção e da coordenação. Apoio nesse sentido: Beleza! Vai lá e faz! Assim, isso que você propõe é muito legal! Parabéns! Mas não é uma coisa que a escola abraça como da escola! E até assim, eu vejo, eu não sei se eu deveria falar isso, mas que as outras professoras têm assim, um olho às vezes meio torto! Que saco, essa menina já vem fazer outra coisa! Então, por exemplo, uma vez, inclusive, foi no projeto dos dinossauros, em 2012, veio uma professora na reunião pedagógica e falou sobre o Dia do índio. E aí eu quase enfartei, né? Ah, eu disse a ela: você vai trabalhar o Dia do índio? Mas eu não vou trabalhar! Olha, eu disse também, depende de como você vai trabalhar o Dia do índio. Se for para os seus alunos saírem daqui com cocar pronto e acabou, eu acho que não deve fazer não! “Ah, mas eu já fiz os cocares, fiquei o final de semana inteiro fazendo! Agora, os meus alunos vão embora com cocar!”, porque ela não queria jogar fora o trabalho dela. Mas eu disse: você me desculpe, os meus não vão de cocar, não tem nada a ver com o que estou trabalhando, não é um assunto que dá para eu aprofundar no projeto dos dinossauros, porque não tinha nada a ver na época e simplesmente fantasiá-los com o cocar que eu fiz, no final, eu não vou fazer! E aí ficou aquele bico, aquela cara feia e tal [...] (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

A autora Zilma de Moraes Ramos Oliveira (2010) considera que o trabalho na educação infantil requer planejamento e reflexão, e que a proposta pedagógica voltada para o trabalho com as crianças pequenas não deve ser regida por um calendário que privilegie a comemoração de certas datas, sem que haja um repensar crítico acerca do valor formativo disso e, sobretudo, da concepção de que o saber que provém do senso popular é o que deve ser ensinado às crianças.

Nessa perspectiva, os apontamentos feitos pela professora Soares nos revelam que há uma disputa nesta instituição entre o trabalho que é feito por ela, que sabe utilizar a metodologia de projetos, e a professora que não segue essa orientação, seja devido à falta de segurança em adotar novas formas de organizar o trabalho, ou mesmo de um conhecimento mais adequado e amplo sobre o trabalho com a Pedagogia de Projetos. Quando ocorrem disputas entre os docentes dentro de uma escola, o maior prejudicado é o aluno.

Não seria interessante a professora Soares fazer um julgamento de valores considerando a prática empreendida por ela mais adequada e bem sucedida que a de seus pares. Ao contrapor seu modo de trabalho ao das outras docentes, ela simplesmente tem a intenção de demonstrar que possui mais competência que as demais. Esse tipo de atitude não contribui para o crescimento da equipe, mas, ao contrário, gera mais individualismo, embates e competições.

Como a professora Soares relata que conhece e sabe trabalhar com a pedagogia de projetos, e partindo do princípio de que é o aluno o protagonista do processo educativo e que todas as ações devem pautar-se no desenvolvimento de sua aprendizagem, ao compartilhar seu conhecimento com as outras docentes, ao invés de retê-lo, estaria demonstrando que possui apreço e compromisso não só com os estudantes, mas com a missão maior da escola, que é a de promover uma educação de qualidade para todos.

Uma prática pedagógica que tenha a criança como autora do processo educativo deve pautar-se no trabalho em equipe, através da troca de experiências, da ajuda mútua entre os educadores, da humildade e do entendimento de que seus pares podem contribuir de forma favorável para que se (re)pense e seja realizado um trabalho inovador.

É importante salientar que a conduta e a postura dos educadores são referências para as crianças pequenas. Enquanto alguns docentes permanecerem presos às práticas tradicionais, as instituições continuarão a perpetuar a cultura da fragmentação, do reducionismo e do despropósito, caricaturando as crianças no mês de abril como “indiozinhos” e, em setembro, como “Dom Pedro I”, com sua espada ecoando o grito de independência. Uma educação de qualidade demanda que seus educadores se comprometam com a formação em contexto e com uma proposta pedagógica mais moderna e emancipatória.

Em relação ao trabalho com as datas comemorativas, não só na primeira etapa da educação básica, mas também no ensino fundamental, o Currículo de História (2012) para a rede municipal de Juiz de Fora considera que:

[...] Antes de convertermos uma data comemorativa em um evento natural, ela precisa ser compreendida em sua origem como uma seleção em meio a um mar de exclusões e, portanto, uma escolha que nos remete a uma circunstância dada de poder. Assim, quando ensinamos uma data como se a mesma fosse natural e não conseguimos refletir sobre suas implicações mais profundas,

essa data deixa de ser um elemento de reflexividade e passa a se converter em um elemento de validação de determinados estereótipos [...] (SE/JF, CURRÍCULO DE HISTÓRIA, 2012, p. 51).

Diante dessas ponderações, a Proposta Curricular do Ensino de História para a Rede Municipal de Juiz de Fora, ressalta a necessidade de se rever o trabalho acerca da comemoração de certas datas comemorativas, sendo urgente refletir o real sentido das mesmas ao serem ensinadas às crianças. Muitas vezes, essas datas não passam de recortes de conteúdos que, sendo trabalhados desta forma, contribuem para que não ocorra uma compreensão consciente e clara de tempo decorrido e, principalmente, das ações do humano ao construir a história (SEJF, CURRÍCULO DE HISTÓRIA, 2012).

A escola e os seus educadores, ao elegerem as datas comemorativas e apenas a sua memorização como conteúdos prioritários, estão fomentando a construção de uma reflexão acrítica e de um entendimento reducionista sobre os acontecimentos históricos, sobretudo para a criança pequena que frequenta a educação infantil. Pouco significado terá para ela o dia 21 de Abril, data em que é lembrada a execução de Tiradentes. Portanto, mais do que reafirmar certos estereótipos, cabe ao docente o compromisso de focar, em sua prática pedagógica, as razões, as causas que transformaram certos acontecimentos da história em marcos nacionais.

Como é perceptível que a Escola Elisa Amaral prioriza em seu fazer pedagógico o trabalho com as datas comemorativas, é primordial que a coordenação pedagógica e a direção discutam com a equipe de docentes sobre a importância que essas têm dentro do contexto social, cultural, político e histórico. Uma referência teórica recomendável para sustentar essa reflexão é o próprio Currículo de História da rede municipal de Juiz de Fora.

A professora Fernandes é formada em Pedagogia, com especialização em Artes e Educação Infantil. Possui 26 anos de experiência na rede municipal, sendo 22 anos na escola. Assumiu a direção no período de 2003 a 2008, e trabalha atualmente com o projeto de “Literatura” com as turmas do 1º período, 2º período e 1º ano do ensino fundamental. Ela também participou dos seminários de educação infantil durante a elaboração da proposta curricular, pois, de 2009 a 2012, tinha sido cedida temporariamente à Secretaria de Educação para atuar como técnica educacional no Departamento de Educação Infantil. Ao falar sobre o trabalho do

grupo de docentes com a pedagogia de projetos, a professora mostra que não há uma linha única de trabalho na escola. Sua fala também confirma o que foi sinalizado pela professora Soares ao dizer que a escola adota alguns projetos que se perpetuam e não passam por modificações. De acordo com a professora Fernandes,

[...] Aqui tem, assim, cada um trabalha de acordo com as suas, digamos assim, referências, facilidades. Então, tem os projetos que a escola assim, igual ao projeto do personagem, que é um projeto que já existe. O personagem existe desde 2003, então, já era para ele ter ido para o Francisco Assis [referência à escola na qual a maioria das crianças ingressa após concluírem o 1º ano na Escola Elisa Amaral]. Às vezes eu brinco, mas ele permanece na Elisa Amaral. Então, é um projeto coletivo, que todo mundo segue, e tem os projetos que surgem, por exemplo, na sala, e que aí depende da sensibilidade, da percepção do professor e da vontade dele também, para ver se aquilo ali vai desencadear um projeto ou se não combina com ele... aí depende da maneira de ele trabalhar (ENTREVISTA COM FERNANDES, 14 abril 2014).

Esse fragmento sinaliza, novamente, que a Pedagogia de Projetos não é uma atividade desenvolvida pela maioria dos docentes, seja pela falta de conhecimento ou pela insegurança em adotar novas práticas. Essas atitudes comprometem a implementação da Proposta Curricular, pois se distanciam da forma como o currículo de Juiz de Fora recomenda que se trabalhe com projetos pedagógicos. Não há inovações no fazer pedagógico. Como exemplo, a professora Fernandes alude à idéia de que os alunos que saem da escola da educação infantil levam consigo a idéia do mesmo projeto para a instituição de ensino fundamental em que ingressam.

A professora Soares, ao falar sobre a Pedagogia de Projetos, também aponta que esse não é um tema discutido com frequência nas reuniões pedagógicas. Nessa fala, é recorrente a questão, talvez relacionada ao desconhecimento dos docentes sobre essa metodologia de ensino. As reuniões pedagógicas, que acontecem mensalmente nas escolas, devem destinar alguns momentos para que se discuta e se aprofunde a temática, bem como sobre outros temas que permeiam a educação. Esses encontros podem se configurar como uma troca enriquecedora de experiências, assim como para a formação continuada do professor *in locus*. Na maior parte das vezes, a reunião serve para informes administrativos, queixas e lamentações dos profissionais, relegando ao segundo plano o objetivo da reunião, que é tratar da questão pedagógica. Assim,

[...] teve uma vez só, há muito tempo atrás, eu acho que foi no ano 2010 ou 2011, que a Marta, que é a coordenadora, me pediu, foi logo no início, foi mesmo! Que ela não sabia o que eu ia fazer depois com aquilo, e aí quando eu montei o livro. Ela ficou fascinada e aí ela pediu para eu trazer esses livros e passar para as meninas como que eu fiz. Então, passar um pouco da teoria bem rapidamente e tudo. Só que você vê um pouco de resistência, principalmente das pessoas mais antigas, que já estão na escola há vinte anos, trinta anos... não tem muita abertura. Então falar que tem uma discussão sobre projetos na escola, isso não tem! Teve esse ponto, bem pontual, mesmo há bastante tempo, e que foi uma divisão. [...] Falar que tem um estudo da teoria, não tem. Isso aí eu tenho que fazer sozinha mesmo, correr atrás, comprar livro, leio em casa [...] vou fazer uma palestra em algum lugar, supondo né? Aí monto sozinha, às vezes até troco uma ideia com a Sales, que a Sales tem muito conhecimento e tudo, ela trabalhava no CES me parece, ela tinha essa disciplina lá e tudo... mas te falar que é uma coisa que acontece aqui na escola, não acontece. Infelizmente. Poderia acontecer mais (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

No que concerne à condução do trabalho sobre a pedagogia de projetos, a Professora Soares diz que não consegue vislumbrar a equipe gestora, um dia, chegando para o grupo de docentes e propondo que o trabalho, daqui para frente, será ancorado na pedagogia de projetos, conforme o currículo da educação infantil. Isso porque, segundo ela, o grupo de docentes é resistente a mudanças e a equipe gestora não fará isso de forma impositiva. Ainda para Soares, não existe uma linha de trabalho única na escola. Por se tratar de uma instituição pública, os docentes sentem-se livres para trabalharem de acordo com a vontade deles. Para ela, esse procedimento não ocorreria em uma instituição particular, uma vez em que nela há uma única linha de trabalho, e os professores que não aderem à proposta são dispensados. Em contrapartida, nas instituições públicas, os docentes têm mais liberdade, pois possuem vínculo estável de trabalho por serem concursados e efetivos. Além disso, às vezes falta à equipe gestora mais firmeza no que se refere à postura dos profissionais.

Então, eu acho difícil, sabe por quê? Eu não sei, como eu trabalhava na escola particular era assim: a diretora falava e todo mundo obedecia, a escola tem uma linha única. [...] você foi contratada hoje para trabalhar lá, a escola trabalha com projetos, estou supondo, você vai se virar, mas você vai ter que aprender a trabalhar com projetos. A coordenadora vai te ajudar [...] aqui me parece que não tem uma linha de trabalho, cada professora trabalha da maneira que acha que deve, mas como eu também não peguei outras gestões, desde que eu entrei era a tia Castro, eu não sei se isso vem historicamente com a escola ou se está assim no momento. Mas eu acho que se tivesse uma linha de trabalho na escola, qualquer

professor que chegasse aqui, seja efetivo ou contratado, deveria pelo menos entrar nesta linha e trabalhar mais ou menos na mesma visão. [...] Pelo que eu vejo, a direção e a coordenação não vão chegar na reunião e falar: “olha, a gente vai trabalhar com a teoria de projetos porque tá lá no currículo, e agora todo mundo vai trabalhar com projetos”. Não, isso fica assim, no ar ainda: “ah, tem que fazer!” [...] (ENTREVISTA COM SOARES, 23 abril 2014).

A autora Isabel Alarcão (2001) afirma que, por trás de uma escola inovadora, há a presença de verdadeiros líderes, independentemente do segmento em que atuam. Esses gestores se encontram “no topo, no intermediário e na base” (ALARCÃO, 2001, p. 22). Para a construção de uma escola participativa e democrática, o gestor precisa de fato exercer sua liderança. Ainda em conformidade com Alarcão,

[...] Um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar. A escola tem que ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecida e entorpecedora. (ALARCÃO, 2001, p. 17)

Diante desses pressupostos, ao falarmos em gestão escolar, é importante que saibamos que a mesma é permeada por múltiplos desafios. Dentre eles, é preciso articular as dimensões pedagógicas e administrativas da gestão educacional. Sendo assim, o gestor exerce um importante papel nesse contexto. Cabe a ele a tarefa de mobilizar a pessoas da equipe para que trabalhem coletivamente.

2.4.3 Apenas um coordenador pedagógico na escola

Ao responder à questão 14, que trata das dificuldades encontradas pela equipe gestora para colocar as orientações curriculares em prática, Castro defende que um dos entraves que dificulta a implementação da proposta curricular refere-se à implementação da redução de 1/3 da jornada de trabalho destinada a atividades extraclasse dos profissionais do magistério.

Considerando a Lei Federal nº 11.738/2008, que institui o piso nacional para os profissionais do magistério, em seu artigo 4º, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora passou a implementar a redução de 1/3 de atividades extraclasse para

esses profissionais. Desta forma, a partir de 31 de julho de 2013, os docentes que atuam na educação básica municipal, os quais possuem carga horária semanal de 20 horas, passaram a ter 13 horas e 20 minutos de regência, e 6 horas e 40 minutos destinados a atividades extraclasse, que podem ser cumpridas fora da escola.

É importante pontuar que a redução de 1/3 da carga horária do professor significa um maior tempo de dedicação para o planejamento e para a formação continuada, mas isso muitas vezes não ocorre. Acreditamos que o professor deveria cumprir parte dessa redução de carga horária dentro da própria instituição de ensino, o que tornaria mais fácil para a instituição e para os próprios professores planejarem, discutirem e fazerem uma reflexão da prática pedagógica juntamente com seus pares.

Contudo, salvo algumas poucas escolas em que os docentes cumprem parte do horário dentro da instituição, a maioria dos profissionais cumprem fora do contexto de trabalho. O cumprimento desse tempo dentro ou fora da escola depende da opção do professor e do PPP da escola.

Em contrapartida, a redução na carga horária do professor possibilitou a atuação de outro educador e a proposição de novas atividades para um currículo mais diversificado, com música, dança, literatura e informática, não só nas turmas de educação infantil, mas também no ensino fundamental. Esse currículo é selecionado pela instituição, conforme o interesse da comunidade escolar.

A inserção de outro profissional nas turmas foi necessária para que não se alterasse a carga horária do aluno, que permaneceu com o mínimo de 20 horas semanais, sendo estabelecidos pelo menos 200 dias letivos e 800 horas anuais. Nesse caso, a contratação de outro profissional veio suprir a carga horária semanal.

Em nosso entendimento, a redução de 1/3 para o planejamento e para a formação continuada docente se constitui em um entrave para a implementação da proposta curricular se a escola deixar de fazer um trabalho integrado entre o currículo diversificado, seus profissionais e as orientações voltadas para as práticas contidas na proposta curricular da Secretaria de Educação.

A implementação da redução de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse passou a vigorar na rede municipal de Juiz de Fora desde 31 de janeiro de 2014. Assim, os coordenadores pedagógicos, com carga horária total de 20 horas semanais, estão destinando 6 horas e 20 minutos para atividades extraclasse. Já os

diretores, que antes cumpriam 40 horas semanais, utilizam 13 horas e 20 minutos também para essa finalidade.

Frente a essas colocações, a diretora Castro mencionou que a implementação de 1/3 tem dificultado a implementação da proposta, uma vez que a escola dispõe apenas de um coordenador, que vai duas vezes por semana no turno da manhã e duas vezes no turno da tarde. Por essa razão, passou-se a ter menos tempo para coordenar e orientar o trabalho pedagógico.

[...] uma coisa que eu venho batendo nesta tecla, que eu já falei várias vezes: a escola tem que ter um coordenador pedagógico em cada turno, não tem como uma escola funcionar sem coordenador pedagógico, entendeu? E eu acho que isso é uma dificuldade muito grande, acho que falta profissional dentro da escola [...] (ENTREVISTA COM CASTRO, 14 abril 2014).

A diretora Castro também relata que, muitas vezes, deixa de cumprir os seus afazeres para suprir a falta de um outro coordenador pedagógico na escola. Ela considera o aspecto pedagógico de extrema importância. Nesse sentido, concebe que é inaceitável o que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação através da Resolução Municipal nº 01/2005, a qual orienta a organização do quadro de pessoal que atua nas escolas municipais e estabelece o número de coordenadores pedagógicos quanto ao quantitativo de turmas.

Geralmente, nos meses de outubro e novembro de todos os anos, a Secretaria de Educação solicita às escolas que enviem seus quadros de previsão, visando tanto a demanda de atendimento aos discentes quanto a necessidade de contratação de profissionais para o ano seguinte. Nesse contexto, em conformidade com a referida orientação, ao atender de 6 a 12 turmas, a escola terá direito a um coordenador, e de 12 até 24, a dois coordenadores. De 25 a 36 turmas, a escola tem direito a três desses profissionais, e ofertando acima de 26, terá quatro coordenadores (SE/JF, 2013). Assim, a Escola Elisa Amaral, devido à quantidade de turmas, que somam dez (nas quais estão distribuídos 237 alunos), em 2014, só tem direito a um coordenador pedagógico.

Essas informações confirmam o que foi dito pela diretora quanto ao número de coordenadores, já que precisam atender ao quantitativo das turmas, e não à especificidade da criança pequena. Independentemente de a instituição atender à

educação infantil ou ao ensino fundamental, contará com o mesmo número de coordenadores.

As informações descritas acima, referentes ao número de coordenador por turma, traduzem a inquietude da diretora ao considerar que é muito prejudicial à escola dispor de apenas um coordenador pedagógico, pois as questões relacionadas ao aspecto pedagógico não deixam de acontecer na escola na ausência do profissional. Um exemplo é a implementação do PPP, da proposta curricular, da formação em contexto, da assistência pedagógica aos professores, da orientação acerca do processo avaliativo, da orientação do processo ensino-aprendizagem dos alunos junto à direção da escola e à equipe docente, e da busca pelo envolvimento da família no processo educativo dos filhos.

Assim, para que todas essas questões pedagógicas sejam discutidas, faz-se necessário um trabalho articulado entre a direção e a coordenação. Entretanto, isso não vem acontecendo, visto que a quantidade de crianças nas turmas e a faixa etária atendida exigem um atendimento diário por parte da coordenação. Concebemos, também, que a redução da jornada de trabalho estabelecida pela lei tem impossibilitado um planejamento em conjunto que envolva todos os profissionais.

Muitos docentes e coordenadores, em hipótese alguma, mostram-se dispostos a permanecer na escola além do que assevera a lei. Assim, consideramos insuficiente o tempo de atendimento do coordenador após a regulamentação da redução da jornada de trabalho. Desse modo, é essencial que a prefeitura de Juiz de Fora, assim como o Sindicato dos Professores, encontrem soluções viáveis, como um aumento significativo na remuneração dos professores.

Uma remuneração justa contribuiria para que os professores e coordenadores pedagógicos permanecessem mais tempo em uma mesma instituição, evitando que trabalhem em mais de três turnos e em mais de uma escola. Assim, faz-se necessário que a Secretaria de Educação e o Sindicato dos Professores passem a discutir não só a questão da remuneração, mas também as implicações da redução de carga horária para o aluno no desenvolvimento de seu processo ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer, então, que a gestora acumula, entre as suas atribuições, as que seriam da coordenadora pedagógica. Para a gestora, ao se pensar em qualidade e em mudanças na prática pedagógica, faz-se necessário rever o número

de coordenadores pedagógicos. A quantidade desses profissionais na escola, para ela, deve estar interligada às necessidades do cotidiano educativo. A escola pesquisada atende a aproximadamente 237 alunos, os quais estão dispostos em turmas com 25 discentes. O fragmento abaixo revela o que foi mencionado pela diretora a esse respeito:

[...] Aí acaba que você, na qualidade que... você estando na direção, ou você deixa os seus afazeres... e eu deixo! Porque acho que isso é mais importante, só que isso está ficando cada vez mais difícil! Entendeu? Acho que isso é fundamental! Essa questão, de número, tem que ter número para ter... isso não existe! O número tá aí, o número é aquele que a gente tem e que precisa dessa qualidade, precisa desse profissional, que é essencial. Como que você vai querer alcançar isso, mudar aquilo? Se o pedagógico, acho que é um peso muito grande, ele tem que tá no dia a dia com professor. Isso não acontece, já não acontecia, entendeu? Acho que isso tem que ficar muito claro, não acontecia. Eu acho complicado, falta número mesmo de profissionais na escola (ENTREVISTA COM CASTRO, 14 abril 2014).

No que se refere ao número de docentes, Castro também coloca que é um problema para a implementação da proposta curricular. A quantidade que a escola dispõe corresponde ao número de professores por turma. A escola não tem um professor eventual. Quando há ausência de um professor, a escola precisa se organizar para não gerar mais desconforto.

A diretora pondera que se a escola tivesse professores eventuais, esses poderiam contribuir para a realização de um trabalho pedagógico mais qualitativo e, inclusive, para a implementação da proposta curricular, sobretudo auxiliando os professores regentes na realização de atividades mais elaboradas nas turmas com crianças pequenas e com vinte e cinco alunos.

Nesse sentido, turmas com menos discentes seriam mais adequadas. Classes cheias e com crianças com pouca idade implicam um trabalho pedagógico pouco produtivo. Existem professores regentes na escola que desistem de empreender atividades mais elaboradas, pois os alunos são pequenos e dependem de uma intervenção mais direcionada pelo adulto em tarefas complexas. Nesse sentido, a fala da diretora é a seguinte:

[...] Ah, o que a gente tem hoje é o número exato. Tá tudo encaixado aí. A partir do momento em que um desses pares não comparece, a gente sabe que causa, né? Acho que poderia ter mais. Essa questão

que estou te falando dos meninos muito pequenos, e as salas de aula são com vinte e cinco alunos. Minhas turmas aqui, as que têm menos, acho é uma turma da manhã que tem 23 alunos. O restante todas são com 25. Então, eu acho que sim, a necessidade é muito grande, entendeu? E eu acho um professor eventual, um projeto de ter um professor que circule, tem que ter profissional na escola [...] então assim, são questões, e mesmo na rotina, lá na sala, dependendo de uma atividade que a professora for desenvolver, ela sozinha, às vezes, desiste de fazer, por conta de que ela não tem... quem que ela vai chamar? (ENTREVISTA COM CASTRO, 14 abril 2014).

Ainda em relação ao número de profissionais de que a escola dispõe, a diretora Castro afirma que a economia gerada na redução do quadro pode ocasionar muitos prejuízos para a criança, sobretudo no que tange ao aspecto emocional e afetivo, pois existem dias em que os pequenos requerem maior atenção e um olhar mais atento e afetuoso do profissional que atua na educação infantil. Podem ocorrer situações em que algum aluno esteja febril, e ainda que alguns necessitem de colo. Nesse sentido, a fala da profissional também indica que as crianças deixam de ser respeitadas enquanto indivíduos portadores de direitos quando suas necessidades deixam de ser atendidas.

Castro, neste fragmento de entrevista, sinaliza um aspecto que deve ser pensado: a criança pequena realmente possui necessidades e demandas específicas que precisam ser atendidas por todos os profissionais que cuidam de sua educação. As Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, instituídas em 2006, indicam que “a educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (BRASIL, 2006, p. 17). Por meio desta ordem legal, pode-se inferir que não existe escolarização sem cuidado. A integração entre o cuidar e o educar se traduz na espinha dorsal do segmento da educação básica.

Promover uma educação voltada para sociedades mais humanas e sustentáveis exige de seus profissionais um entendimento que os levem a refletir que as instituições de educação infantil são espaços que devem promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas e afetivas durante a primeira infância. Dessa forma, dispendo ou não do número adequado de funcionários, cabe à direção, à coordenação pedagógica e aos docentes cuidar para que esses espaços se tornem alegres, interessantes, acolhedores e propícios para que a criança vivencie, de forma segura e satisfatória, as primeiras experiências de sua vida.

No que concerne à falta de profissionais, Sônia Kramer (2001) aponta que não há como projetar ou planejar uma proposta curricular para a educação infantil sem que o município ofereça os recursos materiais e humanos suficientes. Assim, depreendemos que a Secretaria de Educação de Juiz de Fora precisa rever a questão relacionada aos recursos. Pelo que evidenciamos, houve uma preocupação desse órgão em propor uma nova prática educativa voltada para as crianças pequenas. Entretanto, dificilmente a proposta curricular irá se configurar sem que as escolas disponham de profissionais e de recursos financeiros necessários para sua implementação.

Considerando a entrevista com Castro, pontuamos que o número de alunos por turma não deve constituir um empecilho para “atividades mais elaboradas”. Essas exigem que o professor saia do comodismo e elabore atividades com intencionalidade pedagógica. Impedir que as crianças tenham acesso ao teatro, ao uso de tintas, à pesquisa, à música em sua diversidade e vertentes, às releituras de obras artísticas de pintores consagrados e à exploração dos materiais dispostos na natureza é desconsiderar seus desejos, direitos e a capacidade de construir o conhecimento de forma investigativa e contextualizada.

No próximo capítulo, será proposto um Plano de Intervenção Educacional com proposições que auxiliarão a Escola Municipal Elisa Amaral na implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora.

3. PLANO DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ELISA AMARAL A PARTIR DOS FUNDAMENTOS APRESENTADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um Plano de Intervenção que pode ser considerado como uma ferramenta que contribuirá para que a Escola Municipal Elisa Amaral implemente a Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

As entrevistas que realizamos com a gestora, a coordenação pedagógica e três docentes que atuam em turmas de educação infantil na Escola Municipal Elisa Amaral apontam para a existência de entraves que têm dificultado sua implementação.

Vale ressaltar que este plano de intervenção não se traduz em orientações inéditas e inovadoras, mas tem a finalidade de oferecer subsídios práticos para que a Escola Elisa Amaral implemente aquilo que já está impresso no documento curricular da educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora. As ações sugeridas podem ser entendidas como a tradução das orientações que estão previstas no currículo, mas em conformidade com o que foi constatado, ainda não estão sendo realizadas pela escola.

Destacamos, também, que outras intervenções, diferentes das que estão sendo propostas neste plano, também poderiam ser realizadas com o intuito de se chegar ao objetivo final. O caminho traçado neste empreendimento foi pensado a partir do contexto educacional específico da escola pesquisada. No entanto, outras instituições municipais, considerando suas demandas e realidades únicas, poderão traçar caminhos distintos para consolidar o mesmo objetivo.

As ações apresentadas neste trabalho são compatíveis com a realidade da instituição pesquisada. Desta forma, o presente capítulo busca apontar ações que viabilizem a implementação desta relevante política direcionada à educação infantil:

Quadro 2: Ações e órgãos executores de ações educacionais no que se refere a implementação da Proposta Curricular da educação infantil para a rede municipal de Juiz de Fora

ETAPAS AÇÕES	METODOLOGIA RECURSOS	PRAZO	RESPONSABILIDADE	CUSTOS	LOCAL
Exposição oral da pesquisa realizada na SE/JF	*Reuniões pedagógicas que são realizadas na SE com membros dos departamentos. *Na reunião mensal realizada com os diretores e com os coordenadores pedagógicos. * Em um dos encontros do promovidos pelo grupo de educação infantil	Mar/jun/2015	Pesquisadora	Sem Custo	SE/JF
Reunião pedagógica simultânea	*Viabilizar Discussão da Proposta *Trocar Experiências	Abril/2015 junho/2015 setembro/2015 novembro/2015	Diretores e Coordenadores	R\$ 3.000,00	Escolas municipais
Formação continuada em contexto e re(apresentação da Proposta Curricular	* Reuniões Pedagógicas * Encontros Quinzenais da Equipe da Escola	Fev./dez./2015	Diretores Coordenadores Docentes	R\$ 2.000,00 aquisição de livros que abordam questões da infância, do brincar, da Pedagogia de Projetos e de currículo	Escola Elisa Amaral
Relacionando o currículo ao PPP da escola	* Reuniões Pedagógicas	Fev./dez./2015	Diretores e Coordenadores	Sem Custo	Escola Elisa Amaral

Fonte: Elaboração da autora baseado na pesquisa “A Implementação da Proposta Curricular de Educação Infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora: Um Estudo na Escola Elisa Amaral”

As ações descritas acima e seus desdobramentos serão apresentados nas próximas seções. Além de envolverem a equipe gestora, tais propostas também incluem os docentes por considerarmos preponderante seus papéis na implementação da política curricular.

3.1 Exposição oral da pesquisa realizada na Secretaria de Educação

É necessário destacar que, na primeira ação proposta, temos a intenção de expor oralmente os objetivos e os desdobramentos de nossa pesquisa na Secretaria de Educação. Temos notado que, em decorrência de alteração na administração municipal no dia 1 de janeiro de 2013, não estão sendo realizadas ações efetivas por parte da SE no que diz respeito às discussões e à implementação da proposta curricular. Não cabe a um sistema de ensino apenas a elaboração da proposta de currículo a fim de cumprir um dispositivo legal. Sobretudo, é de sua responsabilidade e atribuição subsidiar discussões, acompanhar, monitorar e disponibilizar recursos humanos e financeiros em sua implementação.

No que diz respeito à ausência de ações da Secretaria de Educação na implementação do currículo, concebemos que é inaceitável que um documento de extrema importância, voltado para fundamentar a prática dos profissionais e tecido por diversas mãos, no qual foram utilizados recursos públicos expressivos – no pagamento de especialistas em educação, na realização dos seminários e na feitura e impressão dos documentos – continue sendo tratado como se nunca estivesse existido.

Como educadora de crianças pequenas, primo por uma educação infantil de qualidade e, sobretudo, tenho compromisso para com esta pesquisa. Nela, evidenciamos que há entraves que impedem a implementação do currículo na Escola Elisa Amaral, os quais não podem ser resolvidos somente pela instituição, mas precisam da participação da Secretaria de Educação. Entre eles, estão a rotatividade dos docentes, o fato de haver apenas um coordenador pedagógico na escola e, principalmente, a falta de uma política efetiva de formação continuada para os profissionais – uma vez que constatamos a dificuldade dos professores ao lidarem com o brincar e com a pedagogia de projetos.

Pensando nesses fatores que dificultam a implementação do currículo, não só na educação infantil, mas também do ensino fundamental, bem como nas demais

instituições que também devem passar por dificuldades, propomos um movimento que leve a Secretaria de Educação a *re(pensar)* e a *(re)dimencionar* seu papel na implementação do currículo. Também buscamos mobilizar as escolas municipais sobre essa questão.

Assim, no mês de fevereiro de 2015, encaminharemos um ofício ao Secretário de Educação contendo um relato do presente trabalho e solicitando uma autorização para que possamos expor oralmente os objetivos e os desdobramentos de nossa pesquisa. No ofício, será anexado um cronograma que descreverá as ações propostas para os meses seguintes. Em março de 2015, faríamos a apresentação nas reuniões pedagógicas remuneradas que os Chefes de Departamentos realizam com seus membros de equipe. No mês de abril, por sua vez, essa apresentação seria realizada na reunião mensal que o secretário e a sub-secretária realizam com os diretores e vice-diretores, não só da educação infantil, como também do ensino fundamental. Seguindo o cronograma, no mês de maio, faríamos a apresentação oral na reunião mensal que a Secretaria de Ensino realiza com os coordenadores pedagógicos. Por último, no mês de junho, a mesma apresentação seria direcionada aos profissionais que participam do grupo de estudos da educação infantil.

Pretendemos, com essa ação, não só prestar informações aos representantes da Secretaria de Ensino, aos gestores escolares e aos demais profissionais da educação sobre a pesquisa, mas também levá-los a uma reflexão sobre o que cada segmento tem feito em relação à implementação da Proposta Curricular. Quanto à esfera escolar, é seu papel não se silenciar diante da cobrança de implementação de uma política pública.

3.2 Reuniões pedagógicas simultâneas

No que confere às atribuições da Escola Elisa Amaral na implementação do currículo, essa poderá realizar reuniões pedagógicas simultâneas com outras escolas que mostrarem interesse, com o intuito de, em conjunto, discutirem o currículo da rede municipal. Dessa forma, a escola poderá receber e visitar outras instituições de ensino para, juntas, realizarem reuniões pedagógicas e discutirem questões sobre o currículo e sobre as ações realizadas em sua implementação. Um outro espaço para a realização dessas reuniões simultâneas poderá ser o Centro de Formação do Professor.

A equipe gestora da Escola Elisa Amaral ficaria encarregada de reservar o espaço com os responsáveis pelo Centro de Formação quando as reuniões acontecerem nele. As reuniões simultâneas, além de promoverem o diálogo, têm como objetivos o encontro dos profissionais, a discussão em si, a apresentação de ações que estão sendo realizadas por cada instituição, a possibilidade de trocas de experiências das práticas pedagógicas et. Além disso, também poderão contribuir para que as escolas participantes contratem, em conjunto, especialistas que tenham trabalhos publicados sobre o brincar, a infância, a pedagogia de projetos, o currículo, entre outros temas.

Vale destacar que há profissionais que cobram um valor quando fazem a prestação desses serviços para as escolas. Os recursos financeiros serão retirados do PNE e do PDDE, respectivamente uma verba municipal e outra federal.

Os temas a serem tratados nessas palestras também poderão ser sugeridos pelas outras escolas. As sugestões seriam enviadas por *e-mail*. Um grupo de três diretoras e três coordenadoras pedagógicas ficariam encarregadas de selecionarem as temáticas mais solicitadas, como também ficariam responsáveis por contratarem e recolherem os recursos das instituições a serem utilizados para a compra de lanches para as reuniões, como ainda de fazerem o pagamento dos palestrantes. O quadro 3, a seguir, sintetiza esta proposição:

Quadro 3: Encontros entre as escolas municipais

Ação	Objetivo	Responsáveis	Período	Órgão Executor
Reuniões pedagógicas simultâneas	Viabilizar a discussão, o diálogo e a troca de experiências acerca da implementação do currículo nas escolas	Diretores e coordenadores municipais	Abril/2015 junho/2015 setembro/2015 novembro/2015	Escolas municipais
Promover esporadicamente palestras com especialistas inseridas nas reuniões pedagógicas simultâneas.	Promover a formação dos profissionais, em contexto, acerca das temáticas do currículo e de temas alusivos à educação infantil	Diretores e coordenadores municipais	Por um período permanente	Escolas municipais

Fonte: Elaborado pela autora baseado na pesquisa *A Implementação da Proposta Curricular de Educação Infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral*.

De acordo com o que já foi mencionado em outras seções deste trabalho, promover reuniões pedagógicas e palestras em conjunto entre as instituições de educação infantil além de viabilizar o diálogo, também poderá contribuir para que essas escolas, juntas, criem novas possibilidades, não só na implementação do currículo, mas para outros desafios impostos pelo cotidiano escolar.

3.3 Formação continuada em contexto e (re)apresentação da Proposta Curricular

O tema sobre o currículo da rede municipal será pauta da agenda de discussões da Escola Municipal Elisa Amaral em 2015. Essa proposição se faz necessária, uma vez que, no segundo capítulo deste trabalho, identificamos que vários professores que atuam na Escola Elisa Amaral ainda desconhecem a proposta, enquanto outros a conhecem parcialmente porque participaram do processo de sua elaboração. Mesmo estando disponível na escola desde o ano de 2012, não se tem discutido o currículo. Sendo assim, apresentamos a seguir um

roteiro, com o objetivo de que o documento curricular possa ser re(apresentado) aos docentes.

A equipe gestora comunicará aos profissionais que a referida proposta será re(apresentada) ao grupo nas reuniões pedagógicas, utilizando a seguinte dinâmica: (i) as orientações para a prática contidas na Proposta Pedagógica serão subdivididas em aproximadamente 21 tópicos e digitadas em papéis; (ii) os papéis serão colocados em um cesto e será feito um sorteio na presença de todos os profissionais, na primeira reunião pedagógica no início do ano letivo (fevereiro); (iii) cada professor, diretor e coordenador – ou duplas desses profissionais, dependendo do tema –, será responsável por discorrer sobre determinado assunto para o grupo nas próximas reuniões pedagógicas. As orientações para a prática contidas na proposta curricular serão apresentadas aos professores nas reuniões pedagógicas de março de 2015 até junho de 2015. Em cada reunião, serão abordados de cinco a seis temas. Para as apresentações, os professores poderão utilizar resumos, *slides* e/ou textos complementares.

Outra fragilidade encontrada na Escola Elisa Amaral, a qual tem dificultado a realização da implementação do currículo e da prática pedagógica, é a formação dos professores. Há docentes com práticas mais progressistas e outros que ainda se fundamentam em metodologias tradicionais. Como identificamos, também, as práticas diferenciadas geram disputas e concorrências. Levando em consideração que a escola, na atualidade, atende a novas demandas, a diferentes expectativas e a novos perfis de estudantes que requerem novas habilidades dos docentes para promoverem sua inserção no cenário marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização, é indispensável o compromisso com a formação continuada. Sobre o conhecimento e o papel do docente, Alarcão (2007, p. 4) diz:

[...] porque [os docentes] refletem de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Para a autora, o docente é um agente da transformação social. Deve ser, portanto, um conhecedor das metodologias de ensino. Considerando que é o

principal ator na condução do processo ensino-aprendizagem, o professor precisar ser consciente de seu papel, e seu compromisso com seus alunos também se traduz na continuidade de seu processo de formação. Sendo assim, as reuniões pedagógicas da escola Elisa Amaral precisam mudar de foco as discussões. Nesse sentido, a equipe diretiva, em vez de utilizar as reuniões para decidirem sobre a comemoração de datas comemorativas, precisa investir para que esses momentos sejam férteis, promovam a formação continuada de seus docentes e para viabilizem meios para que esses façam sempre uma reflexão sobre a teoria articulada a sua prática.

Seria interessante se a escola buscasse uma parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, a fim de se formar um grupo de estudos que contemple discussões sobre a criança, a infância, a organização da rotina, a pedagogia de projetos e, ainda, sobre o brincar – inclusive tendo como foco o personagem que a escola adota como projeto pedagógico.

Quadro 4: Formação de professores em contexto

AÇÃO	OBJETIVO	PERÍODO	ÓRGÃO EXECUTOR
Promover estudos de formação <i>in lócus</i> , envolvendo as temáticas contidas no currículo da educação infantil, com mesas redondas e seminários. Promover uma parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, a fim de discutir temas como criança, infância, organização da rotina, pedagogia de projetos e, ainda, o brincar, enfocando o personagem que a escola adota como projeto pedagógico.	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos docentes na implementação da Proposta Curricular	Permanente	Escola Elisa Amaral

Fonte: Elaboração da autora baseado na pesquisa *A Implementação da Proposta Curricular de Educação Infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral*

Consideramos essencial a formação continuada dos profissionais da educação em seu próprio contexto de trabalho, uma vez que não acontece individualmente, mas abrange todos os profissionais que atuam na escola. Entretanto, constatamos, no presente trabalho, que não somente os docentes da Escola Elisa Amaral precisam de formação em serviço, mas também a equipe gestora, uma vez que, em algumas passagens das entrevistas, mostrou dificuldades para lidar com questões pedagógicas.

Indicamos os momentos reservados para as reuniões pedagógicas para efetuar as ações deste plano, apesar de concebermos que, em relação às demandas da escola, não são realmente suficientes. Por isso, ousamos em propor à escola que os profissionais se reúnam quinzenalmente com seus pares. Na terça-feira, reuniriam-se a coordenadora, a direção e as professoras que atuam no 1º período da educação infantil. Na quarta-feira, seriam as docentes do 2º período e, na quinta-feira, as que atuam no 1º ano do ensino fundamental. Devido à sua importância e estreita ligação com a educação infantil, o 1º ano não poderia ficar à margem das discussões.

Esses encontros teriam a duração de uma hora e aconteceriam durante as quatro horas de aula regular dos alunos. Assim, os módulos de aula seriam de 40 minutos em 2015. Durante esses encontros, os alunos participariam de outras atividades, como aula de informática, contação de histórias, capoeira, entre outros. Assim, o professor permaneceria na escola por 14 horas e vinte minutos.

Muitos docentes alegam não participarem dos cursos promovidos pela Secretaria de Educação por coincidirem com seu horário extraclasse (conhecido na Rede Municipal como *Dia de Estudos*), e também por não possuírem tempo, uma vez que trabalham em outras escolas. Esses encontros quizenais possibilitariam o estudo e a discussão entre os pares sobre sua prática e sobre as atividades desenvolvidas nas turmas, o que permitiria ainda, o planejamento de atividades em conjunto. Esses encontros seriam denominados *Currículo em Ação*.

A direção e a coordenação pedagógica acompanhariam esses encontros não somente pelo papel que denotam na escola, mas também porque são suas atribuições reorganizar, adequar, implementar e monitorar o currículo articulado à proposta pedagógica. Outra função desses profissionais é assessorar o professor no planejamento, na “seleção de conteúdos e transposição didática, em consonância

com os objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico” (SE/JF, BOLETIM DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2012, p. 12).

Sobre o papel do gestor, Polon (2013) destaca que as tarefas ligadas aos fatores organizacionais ocupam a maior parte do tempo desse profissional. No entanto, para uma gestão integradora, é fundamental que o gestor consiga um equilíbrio entre as funções administrativa, pedagógica e relacional, para que a escola atinja seus objetivos. Portanto, o gestor não pode se isentar das questões pedagógicas, pelo contrário, deve ser o primeiro a levantar essa bandeira, com o propósito de estimular e mobilizar a equipe da escola com foco na melhoria das condições de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, é preciso que o gestor da unidade escolar pública tenha consciência da importância do papel da escola, atualmente, nas questões sociais, econômicas e culturais, e também de seu papel enquanto agente de mudança do ambiente em que está inserido.

Desta forma, Mintzberg (1973, p. 6) aponta que

[...] as pessoas não são neutras quando assumem um cargo de gestão, elas devem se adequar às exigências da estrutura desse cargo. Isso leva, necessariamente, ao aprendizado e à mudança do conjunto de valores, experiências, conhecimentos, competências, modelos e estilos.

Sendo assim, é fundamental que o gestor, além de conhecer suas atribuições ao exercer o cargo, também saiba distribuir tarefas e solicitar a realização delas. Isso porque a gestão de uma escola implica múltiplos desafios. Além de articular as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, é preciso mobilizar e organizar as pessoas para o trabalho em equipe. Ainda, por meio do trabalho coletivo, devem-se buscar encaminhamentos para a solução de conflitos, utilizando estratégias variadas e criativas, com o intuito de proporcionar um melhor direcionamento aos problemas que surgem na unidade escolar.

Assim, é importante que a diretora da Escola Elisa Amaral auxilie a coordenadora pedagógica na organização e no acompanhamento desses encontros quinzenais com os docentes. O quadro 5, a seguir, apresenta essas ações:

Quadro 5: Outras proposições objetivando discutir o *Currículo em Ação*

AÇÃO	OBJETIVO	PERÍODO	RESPONSABILIDADE	ÓRGÃO EXECUTOR
Encontros quinzenais	<ul style="list-style-type: none"> * Organizar discussões junto ao corpo docente acerca do currículo; *organizar, conjuntamente, projetos didáticos que envolvam todas as disciplinas; * organizar o trabalho das alternâncias e culminâncias de estudos, de forma a contemplar o trabalho coletivo entre os docentes e, ainda, promover e orientar o planejamento e a avaliação das produções dos alunos; * promover, junto com os profissionais da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental, uma reflexão acerca das diferentes fases do desenvolvimento dos sujeitos; * viabilizar estudos e discussões acerca da Pedagogia de Projetos. 	Permanente	Gestor e coordenador	Escola Municipal Elisa Amaral

Fonte: Elaboração da autora baseado na pesquisa *A Implementação da Proposta Curricular de Educação Infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral*

A Escola Elisa Amaral, ao promover as reuniões quinzenais destinadas aos estudos e ao planejamento, beneficiará todo o grupo de profissionais, não só no que tange ao fortalecimento das relações e dos vínculos de trabalho, mas sobretudo, para que os docentes desenvolvam uma prática mais crítica e condizente com as orientações da proposta curricular. Nesse processo de formação e reflexão, a criança será a maior contemplada por ser o centro e a razão do propósito educativo.

3.4 Relação entre a Proposta Curricular da educação infantil para a rede municipal de Juiz de Fora e o Projeto Político Pedagógico da Escola Elisa Amaral

Implementar o currículo e articulá-lo aos demais elementos da Proposta Pedagógica de uma escola não é uma tarefa fácil, sobretudo quando a instituição prima por formar um tipo de ser humano que saiba exercer sua cidadania e, ao mesmo tempo, que seja comprometido com a construção de um planeta mais sustentável e de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, onde todos possam ter acesso ao conhecimento produzido ao longo dos tempos pela humanidade e, ainda, sejam capazes de produzir novos saberes. Neste contexto, há de se considerar o papel da educação infantil.

Como o Projeto Político Pedagógico de uma escola se traduz na construção de sua identidade e em sua forma de organizar e gerir o trabalho educativo, nele estão expressos concepções, intencionalidades, desejos, valores e crenças, que norteiam os princípios da ação pedagógica. O PPP se coloca como um instrumento que deve manter um diálogo permanente com o currículo, definido por muitos atores como o *coração da escola*. Com o objetivo de articular o PPP da Escola Elisa Amaral ao currículo da rede municipal, é primordial que seja feita uma relação entre esses documentos que sustentam a prática educativa.

A terceira etapa de nossas ações na Escola Elisa Amaral, portanto, consiste que seja feita por seus educadores (incluindo a equipe gestora e os docentes) uma relação entre o documento curricular vigente e seu PPP.

A leitura na íntegra do PPP da escola Elisa Amaral possibilitou-nos identificar que esse estabelecimento de ensino assume a criança como um ser em desenvolvimento, que requer um ambiente acolhedor, no qual possa se sentir segura para desenvolver seu potencial (PPP, 2014, p. 7). Ao expressar sua concepção de criança, o PPP imprime a mesma concepção que inscrita no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Assim,

[...] As crianças devem ser compreendidas como seres ativos. Sujeitos participativos, Seres sócio-histórico-geográficos. Sujeitos de sua aprendizagem. Produtoras e influenciadoras de cultura e da sociedade. Sujeitos reais e cidadãos de direitos. Possuidoras de processos de significação próprios. Seres brincantes. Sujeitos coletivos, que se singularizam na vivência com seus pares e com outros sujeitos (SE/JF, 2010, p. 14).

A Escola Elisa Amaral assume a mesma concepção de criança expressa nas orientações curriculares, reconhecendo que elas são sujeitos sócio-histórico-geográficos, possuidores de direitos, brincantes, que precisam interagir com seus pares. Sugerimos, então, que a instituição retome essa reflexão em suas reuniões pedagógicas, principalmente no que tange à questão do brincar. Em várias partes do PPP, a importância do brincar é citada, assim como rege o currículo da educação infantil. Entretanto, apesar de todo o arsenal de brinquedos, fantoches e fantasias que a escola possui, nossa pesquisa evidenciou que há muitas lacunas neste empreendimento. Vale ressaltar que as crianças brincam independentemente de artefatos e de brinquedos industrializados, brincam ao entrar e sair das salas de atividades, quando estão enfileiradas e até mesmo sua saliva pode se transformar em uma brincadeira divertida.

Indicamos, assim, que a equipe diretiva da Escola Elisa Amaral, em suas reuniões de março a novembro de 2015, estude, com seu grupo de professores, textos sobre a temática do brincar e da brincadeira de faz de conta. O brincar não pode ser relegado a segundo e terceiro planos, nem ser concebido como uma atividade para preencher o tempo ocioso, uma vez que o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, que tem como sustentação a teoria sócio-histórico-cultural, mostrou que o brincar é a atividade precípua da criança pequena.

Apontamos, também, que o brincar precisa ser imprimido no PPP como uma atividade que faz parte da rotina, da organização do espaço e do tempo da instituição. É indispensável, nesse sentido, o papel da equipe gestora, pois da forma como é conduzido nesta escola, somente por meio de estudos e discussões será construída uma nova cultura para o brincar.

A análise desta pesquisa também identificou que a pedagogia de projetos é a principal metodologia indicada no trabalho da educação infantil. Alguns docentes e a coordenadora pedagógica da Escola Elisa Amaral concebem a Pedagogia de Projetos como um entrave na implementação do currículo, haja vista que a maioria dos professores da escola ainda não aderiram a essa nova proposta de trabalho.

O PPP da Escola Elisa Amaral faz menção à Pedagogia de Projetos como “[...] mobilizadora do currículo na Educação” (PPP, 2014, p. 25). Ainda há o trecho que diz que “esta estratégia vem sendo amplamente divulgada e estudada nos momentos coletivos de formação” (PPP, 2014, p. 25). Assim, o documento apresenta com clareza que os profissionais têm ciência da recomendação dessa

atividade, uma vez que foram protagonistas da escrita do PPP, pois todos participaram ativamente de sua elaboração.

No que diz respeito à pedagogia de projetos, não é amplamente discutida nas reuniões pedagógicas. As análises que fizemos sinalizou que isso não acontece de maneira pontual. Há até disputas, dentro da escola, entre os docentes, sobre como conduzem suas práticas.

Compreendemos que há uma distância muito grande entre o que está escrito no PPP sobre a Pedagogia de Projetos e o que de fato acontece na prática pedagógica da Escola Elisa Amaral. Mais uma vez, fica nítido que é necessária maior intervenção da equipe gestora para que ocorra um direcionamento do trabalho. Indicamos, assim, não só leituras e palestras sobre a pedagogia de projetos nas reuniões pedagógicas, mas que a direção e, sobretudo, a coordenadora – que diz ser conhecedora desta metodologia – sejam guias e conduzam esse trabalho junto aos demais professores.

Como percebemos, há disputa entre o trabalho das professoras. Portanto, é de fundamental importância que a equipe gestora deixe claro que tanto a professora que sabe trabalhar com a pedagogia de projetos quanto as demais são peças-chaves na escola. A experiência como gestora, muitas vezes, indica que um professor bem intencionado em sua prática pedagógica, quando sabe respeitar o trabalho de seus pares e se mostrar como parceiro, consegue mobilizá-los tanto quanto a equipe gestora. Portanto, a professora Soares, que sabe trabalhar com essa metodologia, poderia colaborar mais com seus conhecimentos.

Como ação, a direção e a coordenação pedagógica poderiam promover uma melhor interação entre o corpo docente, valorizando todos os trabalhos. A professora que conduz melhor o trabalho com a pedagogia de projetos está naquele espaço para somar, o que quer dizer que ela, coordenada pela equipe gestora, estaria à disposição para auxiliá-los. Essa intervenção poderia acontecer durante todo o ano de 2015.

No quadro 6, a seguir, são apresentadas essas proposições:

Quadro 6: Trabalhando com a pedagogia de projetos

AÇÃO	OBJETIVO	RESPONSABILIDADE	PERÍODO	ORGÃO EXECUTOR
Trabalho com a Pedagogia de Projetos	Promover estudos para a aquisição de habilidades com o objetivo de trabalharem com a metodologia	Direção e coordenação pedagógica	Permanente	Escola Elisa Amaral

Fonte: elaborado pela autora baseado na pesquisa *A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral*

Por fim, vale ressaltar que as ações previstas no decorrer deste plano estão focadas na gestora, na coordenadora pedagógica e, ainda, nos docentes, e são compatíveis com suas atribuições. Tudo que está sugerido neste plano poderá ser empreendido sem a autorização da Secretaria de Educação, uma vez que a escola tem autonomia nesse sentido. Buscamos envolver todos os profissionais e apresentar essas intervenções. Acreditar na realização delas cabe à gestora. A mesma não poderia medir esforços para estimular e incentivar sua equipe no sentido de colocar essas orientações em prática. Os frutos colhidos contribuiriam muito, não só para auxiliar na implementação da proposta curricular, mas para que os ensinamentos apreendidos na formação em contexto possam contribuir para que esses profissionais lancem um olhar mais tenro, contemplativo e de encantamento em relação às crianças com as quais trabalham, e que suas práticas pedagógicas possam dar voz a elas na construção de uma aprendizagem que as façam realmente sujeitos portadores de direitos e, sobretudo, sujeitos brincantes.

Dentre todas as proposições aqui apresentadas, desejamos que as crianças da Escola Municipal Elisa Amaral tenham mais momentos de brincar, brincar e brincar, para que essa atividade faça delas adultos mais humanos, justos e cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta dissertação, sinto a necessidade de retomar a questão que se tornou foco de minha investigação. Pesquisei quais são as dificuldades apresentadas por uma escola municipal na implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, especificamente pela Escola Municipal Elisa Amaral. Essa pergunta guiou os caminhos trilhados durante esta pesquisa, foi discutida no capítulo dois e (re)pensada no capítulo três ao propormos um plano de intervenção.

Antes de imprimir minhas considerações sobre os achados deste trabalho, é válido ressaltar que o município de Juiz de Fora, ao construir sua Proposta Curricular para todos os campos do saber, o fez de forma dialogada, dando voz aos diversos segmentos de profissionais da educação, tais como especialistas, gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e membros da Secretaria de Educação. Especificamente no Currículo de Educação Infantil, esse órgão inovou, inserindo no documento o olhar e as vozes dos sujeitos mais importantes e principais: as crianças. A participação delas se consolidou por meio de desenhos e entrevistas. Entretanto, como ocorreram mudanças na administração municipal, a implementação do currículo não está sendo uma pauta prioritária na agenda da Secretaria de Educação.

Em nosso entendimento, o currículo não é material exclusivo de determinada administração, mas é um *documento* que pertence à rede municipal. Portanto, sua implementação, seu acompanhamento e monitoramento deveriam ser retomados o mais rápido possível pela atual gestão municipal. As escolas, sozinhas, não terão condições de implementá-lo. É responsabilidade, ainda, da Secretaria de Educação subsidiar, neste processo de formação continuada, o acompanhamento e os recursos financeiros e humanos para o maior êxito desta política pública.

No município de Juiz de Fora, desconsiderar a proposta curricular consiste não somente em desvalorizar as contribuições de educadores comprometidos e experientes que participaram de sua elaboração, mas, antes de tudo, é deixar de possibilitar novos rumos e direcionamentos qualitativos para a educação, dada a riqueza das orientações contidas no documento.

No que se refere à escola pesquisada, todos os profissionais que participaram das entrevistas afirmaram que o espaço físico da instituição e os recursos materiais

são adequados para a implementação da proposta, e consideram-se privilegiados quanto a isso. A infraestrutura da escola pesquisada não é a realidade de outras instituições municipais de Juiz de Fora, como também de muitas no Brasil que atendem a crianças pequenas. Em contrapartida, foram encontradas muitas fragilidades que estão dificultando de fato a implementação da proposta. Por isso, é necessário maior envolvimento e intervenção da gestora e da coordenação pedagógica na condução das ações pedagógicas. Diante da importância de suas funções, é essencial uma atuação e um olhar mais atento, principalmente quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Segundo Kullo (2000 *apud* NÓVOA, 1991), não há reforma curricular que dê conta de provocar mudanças se os profissionais da educação não estiverem instrumentalizados de conhecimentos para implementá-la. Assim, devido às várias vertentes pedagógicas que existem na escola e ao “desconhecimento”, principalmente em relação à Pedagogia de Projetos, é importante possibilitar aos docentes a formação continuada em contexto.

Outra questão não menos importante diz respeito à condução do brincar na Escola Elisa Amaral. Apesar da quantidade de brinquedos industrializados e de outros artefatos que a instituição possui, os profissionais precisam ter um novo re(direcionamento) dessa atividade, por constituir o principal modo de expressão na infância. O brincar possibilita que as crianças recriem e repensem os acontecimentos, e é um instrumento que, além de ensiná-la a viver e a revolucionar suas vivências, ainda permite a ela construir cultura.

A sala de atividades, na educação infantil, precisa ganhar o contorno do movimento da infância e, no universo do imaginário, a escola deve proporcionar espaços em que as crianças possam viajar em trens criados com as cadeiras da sala, andar e estacionar os carros que param e vão para diferentes lugares, montar cavalos reinventados com cabo de vassouras, construir casas e montar famílias. Alunos que, possibilitados a reconstruírem o real, transmitem-se em reis, rainhas, fadas, duendes, cavaleiros, mães, pais, filhos. No universo do maravilhoso, podem cozinhar, costurar, fazer biscoitos. São situações em que a infância representa o real “com olhos de criança”, os círculos de vivências e experiências. Na roda, cantam, dançam, rodopiam, giram e vêem a vida sob a ótica da infância. Infância que ganha contorno no “eu sou agora” e não no “vir a ser”. Enfim, a criança, ao brincar, humaniza-se e constitui-se sujeito.

Conceber o brincar apenas como um momento ocioso, sem focar nele como um instrumento rico para o desenvolvimento do imaginário infantil, ou até mesmo deixar de promovê-lo, não o considerando como uma das atividades a serem contempladas nas propostas pedagógicas, tanto os educadores quanto as instituições estão deixando de cumprir não só o currículo da rede municipal, mas também as orientações legais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil revisadas em 2009, as quais asseveram que o brincar se constitui como ponto preponderante nas propostas curriculares para a educação infantil.

No plano de intervenção, buscamos fazer algumas proposições possíveis de serem concretizadas e que auxiliem tanto a Escola Elisa Amaral quanto outras instituições da rede municipal a implementarem esta política. Para este desafio, como um redirecionamento da prática, elegemos as reuniões pedagógicas como momentos privilegiados para uma reflexão acerca da articulação entre teoria e prática e, principalmente, para estudo e discussão sobre o currículo, foco desta pesquisa. Há lacunas nas reuniões pedagógicas que precisam ser preenchidas com mais informações e formações direcionadas ao brincar, à concepção de criança e à infância. Tornar esses encontros mais relevantes, produtivos e interessantes é atribuição principalmente da equipe gestora.

É primordial destacar que as ações descritas competem à escola. Entretanto, em nosso Plano de Intervenção, também direcionamos uma ação à Secretaria de Educação por meio de uma exposição oral da dissertação. Nossa intenção, com essa ação, é problematizar sobre o papel de cada um na implementação do currículo, e o que será feito daqui para frente com esse documento. É necessária a mobilização das escolas para que se amplie o diálogo com a Secretaria de Educação, não só no que implica à discussão do currículo, mas também de outras questões.

Desejamos, ainda, que com nossa apresentação oral da pesquisa para os diversos segmentos, nosso Plano de Intervenção não seja uma orientação voltada somente para a Escola Elisa Amaral, mas que sua implementação seja pensada por todas as instituições de ensino.

Finalmente, interessa-nos dizer que, na tentativa de implementar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e torná-la viva e em ação, os educadores têm o desafio de escutar e tornar as falas das crianças centros da compreensão dos contextos educativos, fazendo desta escuta um caminho para a

transformação. Dialogar e negociar com as crianças novas formas de organizar o trabalho, além de seguir as orientações para a prática impressas no currículo, significam, conforme orienta Formosinho e Lino (2009), considerá-las nem sujeitos e nem objetos, mas simplesmente participativas e cidadãos. Efetivar esse desafio requer dos educadores formação, conhecimento sobre as crianças, e encantamento por sua profissão.

Referências:

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). A escola reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 9-30.

AMARAL, Ana Lúcia. **Noções de Currículo: modalidades e níveis**. Formação de Gestores – Módulo de Formação Básica. Unidade 3 – Currículo. Juiz de Fora: FADEPE/CAED, 2007.

ANTUNES, Censo. **Projetos e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARAÚJO, Víviam Carvalho. **Infância e brincadeira: O que nos dizem as crianças?**. Juiz de Fora: UFJF, 2010

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília. Distrito Federal, 1996.

------. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. 2006

------. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abril 1999.

------. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/2005. Define Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de Duração. Brasília, DF. 3 de agosto de 2005.

------. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e dos Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

------. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

CASTRO. Depoimento [abril 2014]. Entrevistadora: Fátima Bernadete de Almeida. Juiz de Fora, 2014, questionário. Entrevista 001/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

COSTA. Fernanda C. Garcia. **Educação Infantil em Juiz de Fora/MG: O Processo de Transferência da Administração das Creches da Assistência para Educação**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

FERNANDES, D. D. Depoimento [abril 2014]. Entrevistadora: Fátima Bernadete de Almeida. Juiz de Fora, 2014, questionário. Entrevista 003/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). Formação em contexto: Uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

-----, Júlia. O; LINO, Dalila Maria B. Cunha. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 13, n 2, p. 9-29, set. 2008/fev.2009.

GESSER, Vêronica; LUZ, Giseli. Professor Pesquisador. Presença Pedagógica. v. 13, n.78, nov./dez, 2007, pp. 19-25.

HERNÁNDEZ, F. Para comprender mejor la realidade, in Cuadernos de Psicología, 243. Barcelona: 1996, pp. 32-38.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** (Org.). 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sônia. **Proposta Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o o debate.** Rio de Janeiro, 2001. Home page: www.anped.org.br/GT7. Educação da Criança de 0 a 6 anos.

KULLOK, Maísa G. B. As exigências da formação do professor na atualidade. Maceió: EDUFAL, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICARELLO, Hilda. **Dimensão Curricular da Educação Infantil e do 1º Ciclo.** Formação de Gestores – Módulo de Formação Básica. Unidade 3 – Currículo. Juiz de Fora: FADEPE/CAED, 2007, pp. 28-31.

MINTZBERG, Henry. **O Trabalho de diferentes gestores.** Dissertação de Mestrado. 1973. Disciplina de Liderança Educacional e Gestão Escolar. PPGP, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/forum/view.php?id=4817>>. Acesso em 05/06/2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: DPE/MEC, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O Currículo na Educação Infantil:** o que propõem as novas Diretrizes. Agosto de 2010.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Fatores de eficácia ligados à gestão escolar.** Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da

Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.pppg.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Proposta Curricular de História para a Rede Municipal de Juiz de Fora, 2012.

------. Lei Municipal instituída em 22 de junho de 2006. Regulamenta as reuniões pedagógicas realizadas nas Instituições de Ensino.

------. Secretaria de Educação Municipal de Educação. **Programa de Educação Infantil**. 1996.

------. Secretaria de Educação. Boletim da Coordenação Pedagogia. 2012.

------. Secretaria de Educação. Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – **Escola com Compromisso Social**. 2005.

------. Secretaria de Educação. Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora - **Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Out. 2008 .

------. Secretaria de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. **A Construção da Prática Cotidiana**. 2010.

------. Secretaria de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. **A Prática Pedagógica na Educação Infantil – Diálogos do Cotidiano**. 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Municipal Elisa Amaral. Juiz de Fora, 2013.

Resolução 01/2005 SE/JF – Organização de Quadro de Pessoal das Escolas Municipais.

RODRIGUES. Depoimento [abril 2014]. Entrevistadora: Fátima Bernadete de Almeida. Juiz de Fora, 2014, questionário. Entrevista 005/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

SALES. Depoimento [abril 2014]. Entrevistadora: Fátima Bernadete de Almeida. Juiz de Fora, 2014, questionário. Entrevista 002/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2 ed. São Paulo: Ática. 2012

SCHAPPER, Ilka Santos. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SOARES. Depoimento [abril 2014]. Entrevistadora: Fátima Bernadete de Almeida. Juiz de Fora, 2014, questionário. Entrevista 004/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

APÊNDICE 1

Entrevista direcionada aos gestores de escolas municipais de Juiz de Fora

Prezado (a) gestor (a):

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa que realizo para a dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF sobre a prática pedagógica em salas de Educação Infantil de escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

As informações prestadas são de fundamental importância para a conclusão da investigação proposta.

Total e absoluto sigilo quanto à sua identificação será mantido.

FÁTIMA BERNADETE DE ALMEIDA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora:

Tempo de atuação nesta escola:

Tempo de atuação no cargo de Gestor Escolar ou Coordenador Pedagógico:

Formação:

Região onde está situada a escola onde atua como gestor/Coordenador Pedagógico:

QUESTÕES:

- 1- Você participa ou participou dos Grupos de Estudos da Educação Infantil que são promovidos pela Secretaria de Educação? Caso sua resposta seja positiva, qual foi a sua frequência de participação nesses grupos?
- 2- Qual é sua opinião sobre este grupo de Estudos?
- 3- Você considera relevantes os temas trabalhados nestes encontros? Por quê?
- 4- Para você quais as temáticas mais importantes abordadas no grupo de estudos?
- 5- Você participou dos Seminários promovidos pela Secretaria de Educação sobre a elaboração da Proposta Curricular de Educação Infantil para a Rede

Municipal de Juiz de Fora? Caso sua resposta seja positiva de quais dos Seminários você participou?

- 6- Em sua escola os docentes participaram do processo de Construção da Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede municipal? Qual o nível de participação?
- 7- Durante a construção da Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede Municipal quais foram às discussões feitas em sua escola sobre essa questão?
- 8- Em sua opinião as considerações feitas pela sua escola estão presentes na referida Proposta?
- 9- Qual é a sua percepção sobre a Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede Municipal de Juiz de Fora?
- 10- Para você a Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora contempla todas as dimensões que são abordadas no cotidiano das instituições que atendem as crianças pequenas?
- 11- A infraestrutura da sua escola permite que a Proposta Curricular da Educação Infantil seja implementada de forma favorável?
- 12- Como está sendo a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes com a Proposta Pedagógica?
- 13- Em relação aos recursos financeiros recebidos pela sua escola, eles são suficientes para garantir que a Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal seja implementada com sucesso?
- 14- Quais são as maiores dificuldades encontradas pela equipe gestora para que as orientações da Proposta Curricular possam ser colocadas em prática?

Obrigada por sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE 2

Entrevista direcionada aos gestores de escolas municipais de Juiz de Fora

Prezado(a) gestor(a):

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa que realizo para a dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Caed/UFJF sobre a prática pedagógica em salas de Educação Infantil de escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

As informações prestadas são de fundamental importância para a conclusão da investigação proposta.

Total e absoluto sigilo quanto à sua identificação será mantido.

FÁTIMA BERNADETE DE ALMEIDA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora:

Tempo de atuação nesta escola:

Tempo de atuação como professor (a) nesta escola:

Formação:

Região onde está situada a escola onde atua como gestor/Coordenador Pedagógico:

QUESTÕES:

- 1- Você participa ou participou dos Grupos de Estudos da Educação Infantil que são promovidos pela Secretaria de Educação? Caso sua resposta seja positiva, qual foi a sua frequência de participação nesses grupos?
- 2- Qual é sua opinião sobre este grupo de Estudos?
- 3- Você considera relevantes os temas trabalhados nestes encontros? Por quê?
- 4- Para você quais as temáticas mais importantes abordadas no grupo de estudos?
- 5- Você participou dos Seminários promovidos pela Secretaria de Educação sobre a elaboração da Proposta Curricular de Educação Infantil para a Rede Municipal de Juiz de Fora? Caso sua resposta seja positiva de quais dos Seminários você participou?

- 6- Em sua escola os docentes participaram do processo de Construção da Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede municipal? Qual o nível de participação?
- 7- Durante a construção da Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede Municipal quais foram às discussões feitas em sua escola sobre essa questão?
- 8- Como o gestor conduziu a discussão da Proposta da Educação Infantil? Houve tempo e espaço para a participação de todos?
- 9- Em sua opinião as considerações feitas pela sua escola estão presentes na referida Proposta?
- 10- Qual sua percepção sobre a Proposta Curricular da Educação Infantil para a Rede Municipal de Juiz de Fora?
- 11- Para você a Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora contempla todas as dimensões que você trabalha com seus alunos?
- 12- Quais os exercícios que estão sendo feitos nesta escola para os profissionais que nela atuam se apropriarem da Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora?
- 13- Como você avalia o papel da equipe gestora neste processo?
- 14- A infraestrutura desta escola permite que Proposta Curricular seja implementada de forma favorável?
- 15- Como você organiza o espaço e o tempo em sua sala de atividades?
- 16- Quais são os recursos e as metodologias utilizadas por você na realização das atividades com os alunos?
- 17- Você considera que há material suficiente e diversificado na escola para os professores trabalharem na prática as orientações contidas na Proposta Curricular? Se a resposta for positiva, especifique quais são estes materiais?
- 18- Quais os aspectos/temáticas que você considera importantes na sua prática pedagógica, mas em conformidade com a sua concepção não foram mencionados na Proposta Curricular?

Obrigada por sua disponibilidade e colaboração.